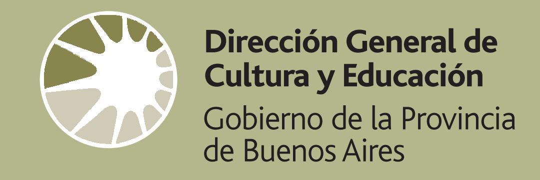


Diseño Curricular para la Educación Secundaria

1° año (7° ESB)





Diseño Curricular para la Educación Secundaria

1° año (7° ESB)



Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación

Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

240 p. ; 28x20 cm.

ISBN 987-1266-13-8

1. Educación Secundaria. 2. Diseño Curricular. I. Zysman, Ariel, coord. II. Paulozzo, Marina , coord. III. Título

CDD 373.2

Corrección y diseño
Dirección de Producción de Contenidos

ISBN 987-1266-13-8

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Autoridades

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Directora General de Cultura y Educación
Dra. Adriana Puiggrós

Subsecretario de Educación
Ing. Eduardo Dillon

Directora Provincial de Enseñanza
Prof. Graciela De Vita

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Lic. Juan Odriozola

Director de Educación Secundaria Básica
Prof. Rubén Fornales

Subdirector de Educación Secundaria Básica
Lic. Jorge Garay

Direcctor Provincial de Información y Planeamiento Educativo
Lic. Carlos Giordano

Direccitor de Producción de Contenidos
Lic. Santiago Albarracín

Programa de transformaciones curriculares

Coordinador general
Lic. Ariel Zysman

Asesora docente
Lic. Marina Paulozzo

Asistentes operativos
Soledad Guerrero
Natalia Peluso

Equipo de especialistas

Ciencias Naturales

Gustavo Bender
Alicia Brunner
Alejandra Defago

Ciencias Sociales

Gabriel Álvarez
Julio Zabaljáuregui
Lectura crítica: Adriana Villa

Educación Artística (Danza/Música/Teatro/Plástica-Visual)

Coordinación: Miriam Socolovsky
Alejandra Ceriani (Plástica-Visual)
Carmen Fernández (Música)
Víctor Galestok (Teatro)
Diana Montequín (Danza)
Lectura crítica: Gerardo Camilletti, Mariel Ciafardo, María Elena Larrégle, Débora Kalmar

Educación Física

Nidia Corrales
Silvia Ferrari
Jorge Gomez
Susana Reale
Silvia Saullo

Inglés

Gustavo M. Paz
Patricia Suárez Rotger

Matemática

Julio Brisuela
Silvia Rodríguez

Prácticas del Lenguaje

Mónica Rosas
Juliana Ricardo
Lectura crítica: María Elena Rodríguez

Sumario

La Plata, 28 de Septiembre de 2006

Resolución

VISTO el Expediente N° 5801-1.533.802/06; la Ley Provincial de Educación, N° 11612; el Decreto N° 256 de fecha 28 de febrero de 2005 y la Resolución N° 1045/06 y considerando:

Que mediante la citada Ley y actos administrativos de la Dirección General de Cultura y Educación se implementó, en forma gradual y progresiva, la Transformación Educativa prevista en la Ley Federal de Educación, N° 24195;

Que, como resultado de este proceso, la Educación General Básica como nivel obligatorio, sumó al ex Nivel Primario dos años de la Educación Media;

Que a diez años de la sanción de la Ley Provincial de Educación, Nº 11612, que dio origen a la transformación educativa, el Gobierno Provincial, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, identificó la necesidad de introducir cambios tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, como asimismo la estructura y organización del sistema educativo bonaerense;

Que mediante la Resolución N° 1999/04, la Dirección General de Cultura y Educación implementó una Ronda de Consultas que promovió la participación de todos los ciudadanos bonaerenses y convocó a los docentes de todo el sistema educativo a expresarse en jornadas institucionales de consulta, para evaluar los aciertos y debilidades de la aplicación de dicha ley, con la intención de realizar correcciones y plantear metas para los años subsiguientes;

Que el análisis y la interpretación de los resultados de dicha Ronda de Consultas permitieron identificar las problemáticas que estaban incidiendo en la educación y formación de púberes, adolescentes y jóvenes;

Que, con la intención de anticipar líneas de acción para guiar la intervención sobre los problemas detectados, en el seno de la Dirección General de Cultura y Educación se elaboró un proyecto político educativo denominado Plan Provincial Educativo 2004-2007, que entre sus líneas de acción propone "Programas para adolescentes" a fin de atender las demandas de educación y formación de ese grupo etario;

Que mediante el Decreto Nº 256/05 se creó una nueva Dirección Docente que contempla la conducción del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) en su nivel central y en servicios;

Que la especificidad del Tercer Ciclo de la EGB requiere revisión y reformulación de su diseño curricular;

Que los cambios deberán darse en forma gradual teniendo en cuenta la unidad del sistema, su estructura y posibilidades y respetando derechos adquiridos;

Que la RESOLUCIÓN N° 1045/05, determina una conducción propia para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica bajo la denominación Educación Secundaria Básica (ESB);

Que la mencionada Resolución establece que el Consejo General de Cultura y Educación, analizará y proyectará las modificaciones necesarias en el diseño curricular de la Educación Secundaria Básica;

Que durante el año 2005 se inició el Proceso de Construcción Curricular de la ESB, en el que a través de distintas instancias participaron inspectores, directores, docentes, alumnos y padres, evaluando el Diseño Curricular vigente para el Tercer Ciclo de la EGB, analizando y proponiendo estrategias para definir y fortalecer la especificidad de la gestión y organización institucional y la calidad de los aprendizajes;

Que como corolario de las acciones concretadas en el Proceso de Construcción Curricular de la ESB durante 2005, se elaboró un prediseño curricular, cuya implementación se realiza y monitorea en setenta y cinco escuelas seleccionadas de ESB, en 2006;

Que como producto de las tensiones relevadas en el monitoreo y las asistencias técnicas, las elaboraciones de expertos, lectores expertos y escritores del diseño, se modificó el prediseño, dando lugar a un texto curricular capaz de hacer frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI;

Que el Proceso de Construcción Curricular, de carácter progresivo, ha consolidado definiciones relativas al 7° año de la ESB;

Que entre las tareas en desarrollo se encuentra la propuesta definitiva correspondiente a la materia Construcción Ciudadana, cuya versión preliminar será evaluada durante el ciclo lectivo de 2007;

Que este Diseño Curricular para 7º año de la ESB constituye una nueva propuesta pedagógica para la educación de los púberes, adolescentes y jóvenes bonaerenses, mediante la cual se propende a una mejor formación que garantice la terminalidad de la escuela secundaria y a un egreso en condiciones de continuar estudios en el nivel superior, de ser ciudadanos plenamente capaces de ejercer derechos y deberes y de ingresar en el mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral, cuestiones planteadas por la comunidad educativa en la Consulta realizada con motivo del debate de los lineamientos para una nueva Ley de Educación de carácter Nacional;

Corresponde al Expediente N° 5801-1.533.802/06.

Que este diseño se enmarca en una nueva propuesta para el sistema educativo provincial, la cual implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria, que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar renovar la propuesta de enseñanza, planteos también presentes en la mencionada Consulta;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Diseños Curriculares y la Comisión de Asuntos Legales en Sesión de fecha 31-VIII-06 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 33° Inc. u) de la Ley N° 11612, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello,

La Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires resuelve:

Artículo 1º: Aprobar el Diseño Curricular correspondiente al 7° Año de la Educación Secundaria Básica (1er Año de la Educación Secundaria), para ser implementado a partir del ciclo lectivo de 2007, con el Marco General para la Educación Secundaria Básica que obra como Anexo I con 6 (seis) fojas y forma parte de la presente RESOLUCION.

Artículo 2º: Aprobar la Estructura Curricular y el Mapa Curricular del Plan de Estudios que obran como Anexo II, de 2 (dos) fojas, el cual forma parte de la presente RESOLUCIÓN.

Artículo 3º: Aprobar las materias, expectativas de logros, contenidos, orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación del Diseño Curricular correspondiente al 7° Año de la Educación Secundaria Básica que como Anexos III con 17 (diecisiete) fojas, IV con 14 (catorce) fojas, V con 22 (veintidós) fojas, VI con 12 (doce) fojas, VII con 9 (nueve) fojas, VIII con 13 (trece) fojas y IX con 22 (veintidós) fojas forman parte de la presente RESOLUCIÓN.

Artículo 4º: Determinar que las expectativas de logros, contenidos, orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación de la materia Construcción Ciudadana se desarrollarán durante 2007 en su versión preliminar y se formalizarán mediante una norma específica para su aplicación generalizada en el ciclo lectivo de 2008.

Artículo 5º: Dejar sin efecto la parte pertinente de las RESOLUCIONES N°13227/99 y N° 13269/99, y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo de 2007.

Artículo 6°: La presente RESOLUCIÓN será refrendada por la Vicepresidencia 1ra del Consejo General de Cultura y Educación y la Subsecretaría de Educación.

Artículo 7°: Registrar esta RESOLUCIÓN que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación, a la Subsecretaría Administrativa, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal, a la Dirección Provincial de Enseñanza, a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y a la Dirección Centro de Documentación e Información Educativa. Cumplido, archivar.

Resolución N° 3233/06

Marco General para la Educación Secundaria Básica

Introducción

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar una nueva propuesta de enseñanza.

De esta manera, la Educación Secundaria se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal.

La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos/as que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñaza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la Provincia de Buenos Aires, se fueron expandiendo, y la escuela primaria se convirtió en la escuela para todos, la secundaria sintió la presión de la población por ocupar un lugar en sus aulas. De esta manera, la función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos y por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se plasmó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley Nº 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas modalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la Provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1ero y el 2do año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada y, por lo tanto, a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la Provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación general básica y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión para que todos los jóvenes y las jóvenes de la provincia terminen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para completar los estudios secundarios y continuar en la educación superior.

Para ello se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.

Adquirir saberes para continuar los estudios

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria Básica y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo provincial y nacional mediante

una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de conocimientos, experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible de ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos/as adquieran esos saberes, sino que además puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos/as introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el nivel superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

Fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas

Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela por lo cual enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aún en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente porque es ciudadano por lo que se debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

Vincular la escuela con el mundo del trabajo

Gran parte de los adolescentes y las adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, las jóvenes y los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por su condición en los jóvenes considerados "inexpertos", por ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y por realizar, en la mayoría de los casos, las tareas que los adultos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo sino la de brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y

transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los alumnos/as reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que "trabajar o estudiar" no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes y las jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se plasma en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos/as y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están anclados en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al *Currículum* como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextuada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y por lo tanto constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos/as de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarlo en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La *ciudadanía* se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones.

En ocasiones en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano "aislado", fuera de otras determinaciones más allá de las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan "aprender a ser ciudadanos", para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otro lado, desde esta perspectiva también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se "transforman en ciudadanos" cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto central en la presente propuesta.

La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de *interculturalidad* se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

> La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en *entrar en otra experiencia del mundo*.[1]

[1] DGCyE, Drección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia. La Plata, DGCyE, 2006.

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

> La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento *la relación*.[2]

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aún en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La *interculturalidad* como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre *los otros* en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto y cada institución, crea la imagen de esos *otros* con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

> La visión de y sobre *los otros* define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.[3]

Las diferentes representaciones de y sobre *los otros* producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de *los otros* como uniformización u homogenización ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación del diferente y no la aceptación de la diferencia ha traído como consecuencia la anulación, la negativizacion o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera mejor o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad" legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos y todas tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido se cuestionan la idea de "tolerancia" porque implicaría aceptar y compartir con los otros "diferentes", "diversos", siempre y cuando nadie cambie de lugar, y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectados para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

[2] Ibídem, p. 13.
[3] Ibídem, p. 13.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. La escuela constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en téminos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos y no en otros.;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer a los *sujetos sociales* como otro de los conceptos estructurantes para la presente propuesta curricular y en particular, reconocer que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos/as respectivamente.

A lo largo del presente apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, de valores, de hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos como es el que se plantea en la escuela. En este sentido en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarreó prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno/a.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, falta de hábitos, falta de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, tienen prácticas culturales, tienen valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno/a y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, con relación a la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, la escuela es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente inviste los conocimientos que transmite transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela

La forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo es el *lenguaje*. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido la manera de "ver" el mundo es la manera de *pensarlo y expresarlo*.

Y así como el lenguaje muestra o representa el mundo compartido también muestra el otro lado. El mundo inaccesible, el del lenguaje que no se entiende.

La escuela incluye sujetos alumnos/as, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, lenguajes propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.

Entre dichos lenguajes, el lenguaje de los que enseñan es el acceso al *conocimiento* de los que aprenden. Es en este sentido que la enseñanza debe provocar pensamiento porque porta un lenguaje que posibilita o interrumpe la interacción de los sujetos con los conocimientos, con los saberes, con las otras culturas, los otros mundos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide transmitir, enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos y todas las alumnas que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento.

Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero las diferencias lingüísticas y culturales no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

> *La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).*

La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías– sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, en nuestro país tuvo como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional"; poblar, todas cuestiones que formaban parte del proyecto político de la generación del '80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados en este Diseño Curricular como síntesis cultural, como se mencionara anteriormente, se encuentra a su vez en tensión. Tensión entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tensión entre la *igualdad* de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la *heterogeneidad* de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el acápite siguiente se desarrollan las bases para el currículo de la ESB y en una etapa próxima se hará respecto al Polimodal. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos/as, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de la ESB y Polimodal se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

La organización técnica del Diseño Curricular para la ESB

El Diseño Curricular de Secundaria Básica se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aún cuando no sea lo esperable para un alumno/a que ingresa a 1º año (7° ESB), y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ESB puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se

ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el diseño curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del diseño curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y por lo tanto es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación. El diseño curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, también la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del diseño. Los alumnos/as merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso se ha decidido que esta vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos/as sepan más y mejores cosas que entonces permitan o exijan la modificación del diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura. Para ello, la DGCYE aborda el mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria Básica.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

Principales criterios técnicos

- Las decisiones técnicas sobre el diseño surgen de la tensión entre lo relevado en la consulta que produjera el Pre Diseño Corricular, el monitoreo y la asistencia técnica de la implementación del Pre Diseño Curricular, y las elaboraciones de expertos, lectores expertos y escritores del diseño. A partir de lo cual se producen tensiones entre lo que demanda cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar, desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de "marcas de innovación" en el texto curricular son preguntas que atraviesan el proceso de producción curricular.
- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el diseño curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de ESB están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan, se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito dicho recorte, dicha selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica como Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia sino a algún ámbito o campo de conocimiento como Educación Física, Educación Artística, e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar. En otras, la denominación corresponde a un agrupamiento a partir de cierta relación entre algunas ciencias o disciplinas como son los casos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, utilizadas con fines organizacionales, no epistemológicos.
- La denominación *área* o *disciplina* no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y por lo tanto no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular. En ambos casos se trata de *materias* (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.

- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.

Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.

Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.

- Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo al recorte temático en vinculación con la orientación didáctica de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.
- A nivel nacional se define como *estructura curricular básica* una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el diseño sino que organiza parte del plan de estudios.
- Como *estructura curricular básica* de este diseño se decidieron algunas "categorías de organización" en común para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
  - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
  - Propósitos de la materia para la Secundaria Básica.
  - Expectativas de logro de la materia para 1º año.
  - Estructura de organización de los contenidos.
  - Orientaciones didácticas.
  - Orientaciones para la evaluación.
- Los propósitos para el ciclo describen el alcance de los ejes de trabajo que define cada materia para el final de este tránsito educativo.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. En este diseño se definen para 1° año (7° ESB) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.
- La vinculación entre los *contenidos* y las *orientaciones didácticas* se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona lo segundo. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La separación de las *orientaciones para la evaluación* de las *orientaciones didácticas* tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.
- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste "cuali-cuantitativo" de la organización curricular de cada materia.
- El currículum diseñado se define como *prescriptivo, paradigmático y relacional.*

Prescriptivo porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.

Paradigmático porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y direccionan las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.

Relacional porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

Mapa curricular del plan de estudios

<table>
<tr><th>Materia</th><th colspan="5">Estructura de contenidos</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Ciencias Naturales</td><th>Ejes temáticos</th><th colspan="4">Conceptos organizadores</th></tr>
<tr><td>Los materiales y sus transformaciones</td><td rowspan="4">Interacción</td><td rowspan="4">Sistema</td><td rowspan="4">Cambio</td><td rowspan="4">Diversidad</td></tr>
<tr><td>Energía, cambio y movimiento</td></tr>
<tr><td>La interacción y la diversidad en los sistemas biológicos</td></tr>
<tr><td>La Tierra y el Universo</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Ciencias Sociales</td><th>Unidades de contenidos</th><th colspan="2">Conceptos estructurantes</th><th colspan="2">Conceptos transdisciplinares</th></tr>
<tr><td>U. I – Muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas</td><td colspan="2" rowspan="3">Naturaleza / cultura
Espacio / tiempo
Trabajo y sujetos sociales</td><td colspan="2" rowspan="3">Similitud / diferencia - continuidad / cambio - conflicto / acuerdo - conflictos de valores y creencias - interrelación / comunicación - identidad / alteridad</td></tr>
<tr><td>U. II – Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales</td></tr>
<tr><td>U. III – Entre mundos la experiencia de construcción del Occidente</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Educación Artística
– Danza
– Música
– Plástica
- Teatro</td><th rowspan="2">Ejes</th><th colspan="4">Núcleos temáticos por disciplina</th></tr>
<tr><th>Danza</th><th>Música</th><th>Plástica – visual</th><th>Teatro</th></tr>
<tr><td>Lenguaje</td><td rowspan="4">El cuerpo con relación a su registro consciente. El cuerpo con relación al espacio, al tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación.</td><td rowspan="4">Los materiales del Lenguaje Musical.
La organización del Lenguaje Musical.</td><td rowspan="4">El Espacio Plástico Bidimensional.
La Forma Bidimensional.
El Color.
La Composición.</td><td rowspan="4">Estructura Dramática: Los elementos del Lenguaje Teatral.
La organización de los elementos del Lenguaje Teatral.</td></tr>
<tr><td>Producción</td></tr>
<tr><td>Recepción</td></tr>
<tr><td>Contexto sociocultural</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">Educación Física</td><td>Ejes</td><td colspan="4">Núcleos</td></tr>
<tr><td>Corporeidad y motricidad</td><td colspan="4">Constitución corporal. Conciencia corporal. Habilidades motrices.</td></tr>
<tr><td>Corporeidad y sociomotricidad</td><td colspan="4">La construcción del juego deportivo y el deporte escolar. Comunicación corporal.</td></tr>
<tr><td>Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente</td><td colspan="4">La conciencia ecológica. La vida cotidiana en ámbitos naturales. Las acciones motrices en la naturaleza.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Inglés</td><td>Ejes</td><td>Dimensión contextual</td><td colspan="3">Dimensión textual</td></tr>
<tr><td>El inglés y la comunicación</td><td rowspan="3">Situaciones comunicativas</td><td rowspan="3">Aspecto lexical</td><td colspan="2" rowspan="3">Aspecto Gramatical</td></tr>
<tr><td>El inglés y el uso de los recursos tecnológicos</td></tr>
<tr><td>El inglés y el discurso literario</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Matemática</td><td>Ejes</td><td colspan="4">Núcleos</td></tr>
<tr><td>Geometría y magnitudes</td><td colspan="4">Cuerpos. Figuras regulares. Lugar geométrico. Medida. Perímetro. Área. Volumen.</td></tr>
<tr><td>Números y operaciones</td><td colspan="4">Operaciones con números naturales. Divisibilidad. Números racionales positivos.</td></tr>
<tr><td>Introducción al Álgebra y al estudio de las Funciones</td><td colspan="4">Lectura, interpretación y construcción de gráficos y tablas. Proporcionalidad. Introducción al trabajo algebraico.</td></tr>
<tr><td>Probabilidad y estadística</td><td colspan="4">Fenómenos y experimentos aleatorios. Estadística y probabilidad.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Prácticas del Lenguaje</td><td>Ejes</td><td colspan="4">Prácticas del Lenguaje involucradas</td></tr>
<tr><td>Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura</td><td colspan="4">Leer literatura</td></tr>
<tr><td>Prácticas del Lenguaje en el ámbito del estudio</td><td>Buscar información</td><td colspan="2">Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento</td><td>Dar cuenta de los conocimientos adquiridos</td></tr>
<tr><td>Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana</td><td colspan="2">Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación</td><td colspan="2">Interactuar críticamente con las instituciones</td></tr>
</table>

Estructura curricular

1° año de Educación Secundaria (7° ESB)	
Ciencias Naturales	4 módulos semanales
Ciencias Sociales	4 módulos semanales
Educación Artística	2 módulos semanales
Educación Física	2 módulos semanales
Inglés	2 módulos semanales
Matemática	4 módulos semanales
Prácticas del Lenguaje	4 módulos semanales
Construcción de Ciudadanía	2 módulos semanales
Cantidad: 8 materias	Cantidad de módulos semanales: 24

Ciencias Naturales

1º año (7º ESB)

Índice

La enseñanza de Ciencias Naturales en la ESB

Su enseñanza en la actualidad

La enseñanza de Ciencias Naturales, tal como se la concibe en el presente Diseño Curricular, implica un proceso que dinamice y enriquezca los intereses de los alumnos/as, y que abra la posibilidad de preguntarse y preguntar sobre las cuestiones vinculadas a los fenómenos naturales y tecnológicos, tendiendo un puente entre su conocimiento y los modelos y teorías científicas vigentes.

Las ciencias naturales aportan sus resultados a la comprensión actual de los fenómenos y constituyen una de las formas de construcción de conocimiento que impregnan la cultura. Por esta razón, en los procesos educativos actuales es preciso considerar una etapa necesaria dedicada a lo que ha dado en llamarse *alfabetización científica*[1] (Fourez, 1988), como un proceso importante de formación para ciudadanos que han de vivir y desarrollar su potencial en este mundo signado por los resultados de la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas.

La alfabetización científica constituye una metáfora de la alfabetización tradicional, entendida como una estrategia orientada a lograr que la población adquiera cierto nivel de conocimientos de ciencia y de saberes acerca de la ciencia que le permitan participar y fundamentar sus decisiones con respecto a temas científico-tecnológicos que afecten a la sociedad en su conjunto. La alfabetización científica está íntimamente ligada a una *educación de y para la ciudadanía.* Es decir, que la población sea capaz de comprender, interpretar y actuar sobre la sociedad, de participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, con la conciencia de que es posible cambiar la propia sociedad, y que no todo está determinado desde un punto de vista biológico, económico o tecnológico.

En palabras de Marco[2] (Marco, B. 1987) *"Formar ciudadanos científicamente (...) no significa hoy dotarles sólo de un lenguaje, el científico –en sí ya bastante complejo- sino enseñarles a desmitificar y decodificar las creencias adheridas a la ciencia y a los científicos, prescindir de su aparente neutralidad, entrar en las cuestiones epistemológicas y en las terribles desigualdades ocasionadas por el mal uso de la ciencia y sus condicionantes socio-políticos."*

Las clases de ciencias naturales deben por tanto, estar pensadas en función de crear ambientes propicios para el logro de estos propósitos; ambientes que reclaman docentes y alumnos/as como sujetos activos, construyendo conocimiento en la comprensión de los fenómenos naturales y tecnológicos en toda su riqueza y complejidad.

Acceder a los conceptos, procederes y explicaciones propias de las ciencias naturales es no sólo una necesidad para los alumnos/as durante su escolarización -por lo que implica respecto de su formación presente y futura-, sino también un derecho. La escuela debe garantizar que este campo de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de la historia para dar cuenta de los fenómenos físicos, químicos, biológicos, astronómicos, se ponga en circulación dentro de las aulas, se comparta, se recree y se distribuya democráticamente.

Aún cuando en la actualidad la información circule con mayor fluidez y resulte más sencillo el acceso a los datos, esto no garantiza que la misma se distribuya igualitariamente o que se la pueda comprender. Con frecuencia se dispone de gran cantidad de datos que no alcanzan a constituirse en información por falta de marcos referenciales que permitan contextualizarlos. Y esta es una tarea que la escuela debe encarar y que en las clases de ciencias naturales se presenta como relevante.

Enseñar ciencias no es exclusivamente transmitir información. Se enseña ciencias para ayudar a comprender el mundo que nos rodea, con toda su complejidad y para dotar a los alumnos/as de estrategias de pensa-

[1] Fourez, G., *Alfabetización científica y tecnológica*, Colihue, 1998.

[2] Marco, B., y otros. *La enseñanza de las Ciencias Experimentales.* Madrid: Narcea, 1987.

miento y acción que les permitan operar sobre la realidad para conocerla y transformarla. Esto requiere de habilidades y capacidades que sólo pueden desarrollarse en el contacto con el mundo y las teorías científicas que lo modelizan; capacidades que sólo puede adquirir el alumno/a a través de la participación activa y comprometida con sus procesos de aprendizaje y requieren modalidades de enseñanza que lo impliquen y lo interpelen como protagonista de esa apropiación de significados y sentido.

Un alumno/a que atraviesa la escolaridad en este período es un adolescente que sigue construyendo subjetividad en contacto con pares, adultos y un mundo que lo atraviesa desde todas sus dimensiones: culturales, políticas, científicas, tecnológicas y naturales. Pensando a los alumnos/as adolescentes como sujetos a quienes:

- se invita a preguntar y preguntarse;
- se les presentan problemas abiertos y complejos que desafíen su imaginación y su pensamiento;
- se les permite experimentar con materiales y procesos;
- se los invita a entrar en las tramas del quehacer científico a través de las tareas y preguntas que les plantea la ciencia escolar.

En las aulas, se debe establecer una comunidad de prácticas en la que los alumnos/as sean capaces de construir desde sus saberes previos (con ellos, a favor y en contra) las concepciones que den cuenta de los fenómenos naturales y tecnológicos según los modelos científicos actuales. Sin embargo, la ciencia escolar no es la ciencia de los científicos, sino una versión "transpuesta" para su uso en los ámbitos escolares. El camino a recorrer será, entonces, desde los saberes previos de los alumnos/as, tratando de acercar la mirada, la comprensión, la interpretación hacia los modelos y teorías científicas. La ciencia, tal como el alumno/a la reconstruye durante la escolaridad, es un puente entre el conocimiento cotidiano con el que se enfrentó al mundo hasta aquí con cierto grado de éxito y los modelos y marcos teóricos desde los que los científicos interpretan y analizan la realidad.

En este sentido, la escuela no forma científicos, sino ciudadanos que deben tener acceso a la más actualizada información y posibilidades de seguir aprendiendo. La formación científica específica se produce en los ámbitos académicos con su lógica, sus demandas y exigencias, que son posteriores a la escolaridad obligatoria. En este nivel de la escolarización, común y obligatoria para todos los adolescentes, lo que debe estar presente junto con la apropiación de los contenidos de la materia es la adquisición de unas herramientas que permitan a los alumnos/as construir conocimiento y desarrollar capacidades para el aprendizaje autónomo, a partir del trabajo conjunto con sus compañeros y docentes en una comunidad de aprendizaje.

La comprensión de los modelos teóricos que la ciencia plantea (con sus generalizaciones y su grado de abstracción) es el resultado de un proceso largo y costoso que el alumno/a debe transitar a través de aproximaciones sucesivas y progresivas. No hay una apropiación instantánea y lineal de los conceptos y menos aún de los procedimientos del quehacer científico. El aprendizaje se va dando de manera recursiva, con progresos, pausas y retrocesos conforme se hacen necesarias las re-estructuraciones que operan a partir de la conciliación o el conflicto que se plantea entre los saberes a construir y los conocimientos previos.

En este sentido, es imprescindible concebir al error como una parte fundamental del proceso personal y único de construcción de conocimientos. El error es una manifestación de las incongruencias o reestructuraciones parciales del pensamiento que da cuenta de un proceso en el que los saberes previos se conectan con la nueva información y con la experiencia presente, actualizando y resignificando ideas anteriores. El error es expresión de ese tránsito y es revelador de la comprensión del alumno/a en cada paso. Esta manera de entender el error, deriva en una responsabilidad y una tarea para el docente. El trabajo sobre el error supone una mirada muy distinta con respecto al trabajo áulico. No se trataría ya de "dar" información, sino de operar con ella. No alcanza con exponer (aunque en ocasiones se haga necesaria una exposición general), sino que es preciso ayudar a pensar, orientar el proceso de apropiación de saberes, ser modelo de actuación en la estructuración de la nueva información.

Imagen de ciencia e implicaciones didácticas

Ciertamente toda concepción de enseñanza de ciencias naturales está en íntima y dialéctica relación con una imagen de ciencia.

En el imaginario social existe una idea de ciencia que asocia el saber científico con la idea de "verdad" o "verdadero", que concibe a la ciencia como la manera correcta de observar e interpretar el mundo. Se asume así que el conocimiento científico está demostrado mediante experimentos y es enunciado de una manera clara y sin influencias políticas, ideológicas o éticas. Esta imagen equipara conocimiento con procedimiento (verdad con método de mostrarla) y valores considerados positivos. Es decir, la ciencia aparece como "verdadera" porque está fundada en un método "infalible" propuesto por los propios científicos: "el" método científico.

Esta "ciencia objetiva" es acompañada frecuentemente por una visión del conocimiento científico como desinteresado, movilizado únicamente por el deseo de saber y ajeno a cualquier mecanismo de poder y sin ninguna relación con aspectos éticos. Para muchos pensadores y científicos, ciencia y ética se constituyen como áreas separadas. Así la ciencia queda vinculada exclusivamente con cuestiones relativas al conocimiento empírico, lo que derivará en la actualidad, en una estrecha relación con la tecnología.

Durante la primera mitad del siglo XX la postura epistemológica que mayor influencia ha tenido en el ámbito de las Ciencias Naturales y también en la educación en ciencias ha sido el empirismo. Desde este punto de vista se asume que la ciencia comienza con la observación y sigue con la experimentación, y que mediante la aplicación del supuesto "método científico" acaba produciendo saberes verdaderos. Así, por ejemplo, se dice que la ciencia busca la verdad a través de la observación y el análisis de los fenómenos naturales, o que la ciencia se basa en hechos comprobados.

Esta imagen de ciencia conlleva posturas idealizadas sobre cómo debe enseñarse en el contexto escolar:

- las clases de ciencias se basan en la transmisión de un conocimiento que se da como indiscutible;
- la función de la observación y la experimentación es la de ilustrar o comprobar las verdades explicadas en los textos o por el docente.

Estas representaciones de la ciencia y de su enseñaza condicionan tanto la mirada de los docentes, como la de los propios alumnos/as participando todos de esta construcción social. Concepción que refuerza imágenes estereotipadas en los alumnos/as, que en vez de ser cuestionadas o revisadas, suelen consolidarse en la escuela. En tal sentido tienden a pensar, por ejemplo:

- que la Física y la Química son cuestiones muy difíciles que sólo están al alcance de los alumnos/as más capacitados de la clase;
- que lo que se dice en los libros de textos son verdades indiscutibles;
- que lo que se observa es "real" y que nos dice cómo son las cosas, en cambio la teoría es lo que se piensa, son supuestos, abstracciones que no tienen relación con los hechos.

De esta manera el trabajo escolar sobre la ciencia aleja a los alumnos/as de sus intereses transformándose en un conjunto de conocimientos abstractos inalcanzables.

En los últimos 40 años, los cambios en la comprensión de las ciencias han impactado en la concepción sobre su enseñanza. Actualmente se la concibe como *una producción cultural, históricamente situada*, y como *una visión del mundo con un cierto consenso social*. La ciencia, así vista es resultado más de la cultura, cuyas verdades son provisionales y cuyo valor esencial para la enseñanza reside en su modalidad particular de buscar respuestas a problemas cuyas soluciones sean contrastables mediante la experimentación.

Desde este marco conceptual, el conocimiento escolar de ciencias naturales está más relacionado con el estudio de modelos interpretativos y procesos de producción del conocimiento que con posturas más tradicionales centradas en el conocimiento de hechos, definiciones y leyes.

Esta visión de la ciencia incorpora una de las problemáticas centrales de la enseñanza: la necesidad de mostrar el *contexto de producción* de los saberes, tanto como sus resultados. Esta dimensión incluye el marco histórico, las actitudes y los valores, es decir toda la dimensión social y cultural de la práctica

científica. Las consecuencias de esta concepción en situaciones de aula se traducen en la necesidad de presentar los contenidos teniendo en cuenta cuándo surgieron, quién o quiénes los produjeron y en qué contextos sociales, es decir, a qué preguntas se está respondiendo con dicho conocimiento.

Si la ciencia no es un conjunto acabado de verdades definitivas e inamovibles, su enseñanza no puede tampoco consistir en la transmisión de conocimientos que los alumnos/as deben recordar y memorizar. Por el contrario, la enseñanza de esta materia debe mostrar correspondencia con los aspectos básicos del quehacer científico mediatizado por una concepción de ciencia como actividad social constructora del conocimiento. En esta concepción desempeñan un papel fundamental las cuestiones metodológicas (la observación controlada, la puesta a prueba de hipótesis y su investigación, la obtención de datos, su presentación en gráficos y otros tipos de texto, la elaboración de conclusiones, entre otras) y las actitudes (que incluyen valores y normas), entre las que cabe destacar las relativas al trabajo en equipo, las relaciones ciencia-sociedad y la carga valorativa de la investigación, las referentes a la resolución de problemas, al proceso de construcción del conocimiento científico, las relacionadas con el funcionamiento y cuidado del propio cuerpo, la comprensión y expresión de mensajes científicos, y las propias del pensamiento científico.

La ciencia escolar

Existe una creencia generalizada de que pueden enseñarse los contenidos científicos "tal cual son", suponiendo que pudiera hacerse una traslación de prácticas y conceptos del ámbito de la investigación científica al aula. Esta concepción no sólo es errada, sino que olvida las singularidades propias de cada ámbito.

La ciencia "escolar" no es una mera traslación al aula de los saberes y quehaceres científicos. Enseñar ciencias en la escuela implica:

- presentar a los estudiantes contenidos de ciencias. Es decir establecer puentes entre el conocimiento, tal como lo expresan los textos científicos, y el conocimiento que pueden construir los estudiantes. Para conseguirlo es necesario reelaborar las construcciones científicas de manera que se las pueda proponer a los alumnos/as en las diferentes etapas de su escolaridad;
- introducir a los estudiantes en las cuestiones acerca de las ciencias (metodológicas, históricas, sociales). Esto implica adoptar como metodología de enseñanza una permanente referencia a cuestiones vinculadas con la historicidad de los conceptos científicos, introducirlos al problema de la medición y a los aspectos vinculados con el contexto en que se descubren o enuncian las leyes.

Al hacer este "recorte" para pasar de saberes y quehaceres científicos a otros adecuados para ser enseñados, se producen algunas tensiones y desajustes, entre los que más frecuentemente aparecen:

a. Respecto de la profundidad y la abstracción: se considera que transformar un contenido en un objeto de enseñanza consiste en suprimir lo que es demasiado complejo y abstracto, bajo el supuesto de que la simplicidad es garantía de comprensión, sin tener en cuenta que de esta manera se genera un saber fragmentario, carente del marco general en el que cobra sentido, que puede inclusive ser más difícil de ser apropiado por el alumno/a.
b. Respecto de la secuencia de contenidos: existe muchas veces la creencia de que la secuencia didáctica debería reproducir la lógica disciplinar, suponiendo que la única manera de enseñar cierto contenido es ordenándolo en la misma secuencia que el índice de un texto disciplinar. Se cae así en la falacia de creer que la secuencia de aprendizaje o la lógica de la enseñanza debe ser una imagen lo menos distorsionada posible de la lógica disciplinar. De esta manera se privilegia sólo el criterio disciplinar, olvidando los criterios pedagógicos y psicológicos a considerar.
c. Respecto de las características de las actividades: otra creencia orientada por esta misma lógica de privilegiar lo disciplinar por sobre otros aspectos hace pensar que deben seleccionarse las experiencias en función de que "salgan bien", dando a la experiencia y a la práctica un sentido exclusivo de corroboración o confirmación.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

A lo largo de la ESB, los alumnos/as deberán recorrer un camino que vaya:

- de comprender el conocimiento científico de algunos temas aislados relacionados con las disciplinas científicas a una comprensión de mayor alcance, incluyendo relaciones entre las disciplinas;
- de describir y explicar fenómenos simples utilizando teorías y observaciones personales a explicar fenómenos más complejos utilizando conceptos y modelos más amplios;
- de ver la ciencia como una actividad escolar a comprender las características y los impactos de la actividad científica y tecnológica más allá de la escuela;
- de elaborar indagaciones que comprendan ideas científicas simples a otras que involucren ideas más complejas en las que las estrategias necesitan ser planificadas y los datos evaluados según sus ventajas y limitaciones;
- de aceptar modelos y teorías acríticamente a reconocer de qué modo nuevas evidencias y propuestas pueden requerir que se hagan modificaciones tanto en las teorías como en los modelos científicos;
- de utilizar un lenguaje científico simple, elaborando diagramas y gráficos para presentar la información científica, a utilizar un vocabulario técnico más amplio, utilizar símbolos y notación técnica, gráficos y cálculos para presentar información científica cuantitativa y cualitativa.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

En este marco, las expectativas de logro de Ciencias Naturales buscan el desarrollo de habilidades variadas, y no exclusivamente las referidas a aspectos de carácter conceptual.

Al cabo de este año los alumnos/as:

- interpretarán fenómenos o procesos utilizando los conceptos científicos adecuados;
- comprenderán teorías y conceptos científicos asociados a problemas actuales de interés social;
- reconocerán a la actividad científica como construcción social que implica un aporte específico y sustancial a la cultura contemporánea;
- utilizarán técnicas y estrategias convenientes para la resolución de problemas de ciencia escolar;
- establecerán relaciones de pertinencia entre los datos experimentales y los conceptos científicos;
- interpretarán y comunicarán información científica disponible en textos escolares y/o revistas de divulgación a través de informes, gráficos, tablas o diagramas sencillos;
- diseñarán y realizarán trabajos experimentales de ciencia escolar haciendo uso de instrumentos y/o dispositivos adecuados, que permitan contrastar las hipótesis formuladas sobre las problemáticas que se planteen;
- analizarán y discutirán los aspectos éticos vinculados a la producción y utilización de los conocimientos específicos de las ciencias naturales;

Contenidos

Criterios de selección y organización de los contenidos

En el presente Diseño Curricular se ha **seleccionado** un conjunto de los saberes socialmente acumulados sobre este campo de conocimientos atendiendo a que no es posible (ni necesario) que un estudiante sea capaz de acumular o reconstruir todo el conocimiento disponible actualmente.

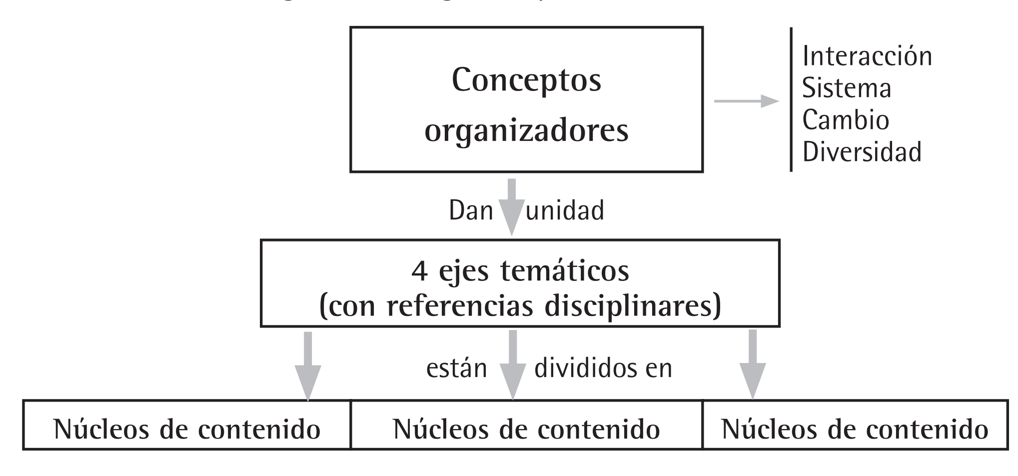
Esta selección responde a ciertos criterios. Los criterios utilizados para la selección de los contenidos en este diseño son los siguientes:

- Relevancia y actualidad de los contenidos.
- Adecuación a los fines de la ESB.
- Pertinencia en relación con los propósitos y el enfoque para la enseñanza.
- La relación de continuidad con los conocimientos trabajados en la Educación Primaria Básica.

Es preciso recalcar que los contenidos fijados tienen carácter prescriptivo y constituyen los conocimientos que todos los alumnos/as y las alumnas de la jurisdicción deben haber construido al final del año. Sin embargo, los contenidos seleccionados, y el orden que se establece en la presentación, no implican una estructura secuencial dentro del aula. En este sentido el diseño se presenta como abierto a diferentes alternativas en lo que respecta a la organización de los contenidos, en función de las diversas integraciones que puedan realizarse con ellos. Será el docente quien tenga a su cargo la organización y la secuenciación más apropiada de estos contenidos conforme a las condiciones del contexto en que desarrolle su tarea.

Organización de los contenidos. Esquema de contenidos

Dentro de este diseño se ha organizado la siguiente presentación de los contenidos:



Conceptos organizadores

Para la selección y organización de los contenidos propuestos para Ciencias Naturales se tomaron como referencia conceptos meta-disciplinares que actúan como orientadores e integradores de los conocimientos procedentes de las distintas disciplinas que componen esta materia:

- La noción de *interacción* como punto de partida para comprender la organización del medio, ya que es la relación entre elementos materiales, en la que se produce una influencia mutua que modifica de alguna manera las características de esos objetos y el sistema formado por los mismos.
- La noción de *sistema* que permite una comprensión global de la realidad, entendida como un complejo conjunto de elementos interrelacionados e integrados. Lo esencial de un sistema es el carácter organizacional de las interacciones que generan propiedades emergentes.

- La noción de *cambio*, ligada a la categorización del espacio y del tiempo. En algunos cambios la transformación supone cambios de posición, en otros la propia naturaleza del objeto se modifica, lo que permite una concepción dinámica de la realidad.
- El concepto de *diversidad* que refiere a una variedad de manifestaciones dentro de un patrón de organización común. La diversidad está vinculada a las múltiples manifestaciones o apariciones de un patrón común, ya sea de fenómenos, objetos u organismos que si bien muestran caracteres que los diferencia tienen un patrón que comparten, por ello se habla de *unidad en la diversidad.*

Ejes temáticos

Los contenidos conceptuales seleccionados para este año en Ciencias Naturales tienen distintas procedencias o referentes disciplinares, apelan a conceptos físicos, químicos, biológicos, geológicos o astronómicos. En este diseño curricular esos conceptos o saberes disciplinares se han agrupado en **ejes** a los fines de su organización y presentación, los mismos son:

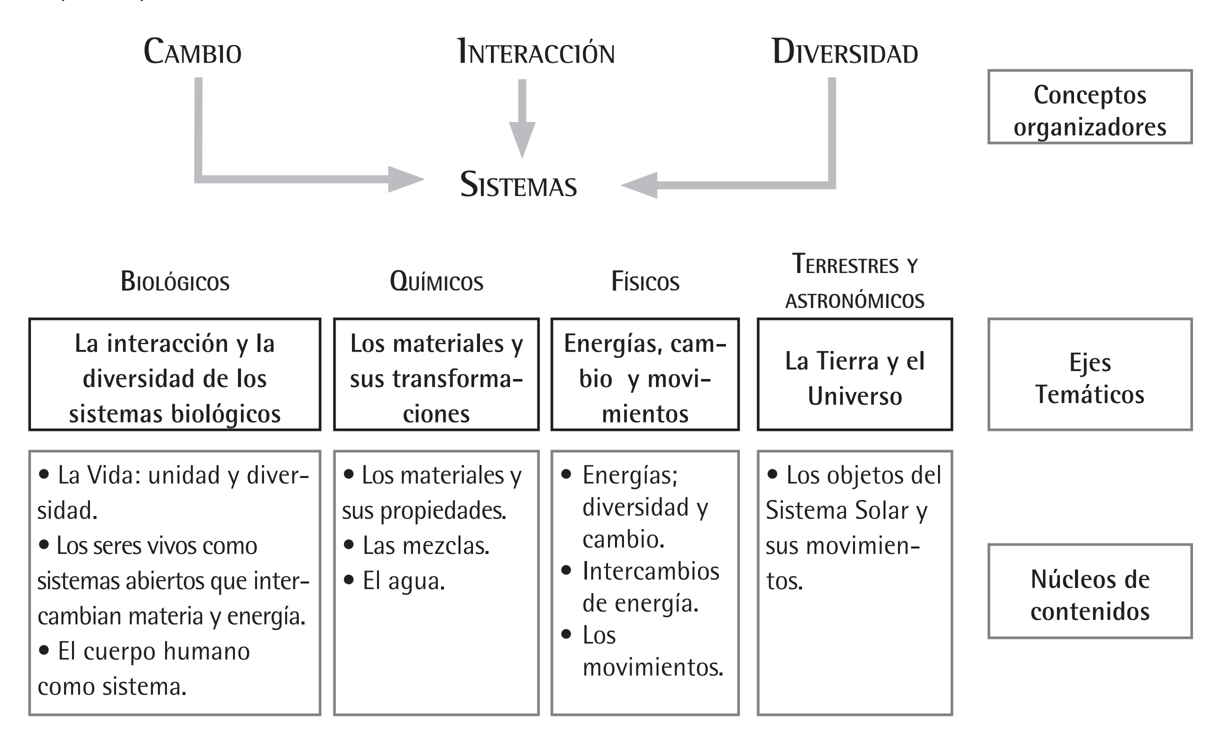
- Los materiales y sus transformaciones.
- Energías, cambio y movimientos.
- La interacción y la diversidad en los sistemas biológicos.
- La Tierra y el Universo.

Estos ejes están necesariamente atravesados por cuestiones propias de la producción de conocimiento científico y las relaciones dialécticas que se establecen entre ciencia y sociedad. Estas problemáticas referentes a "la investigación científica y tecnológica" se constituyen así en contenidos específicos de esta materia que se abordan junto con el resto de los contenidos en cada uno de los núcleos temáticos, enriqueciendo la enseñanza de los contenidos con la reflexión sobre la ciencia, su metodología, sus alcances y las repercusiones para la vida social.

Núcleos sintéticos de contenidos

A los fines de su presentación se han propuesto agrupaciones en **núcleos sintéticos de contenidos** en donde aparecen objetos o fenómenos que científicamente tienen similitudes.

Se muestran a continuación los contenidos a trabajar en el presente año, ordenados de acuerdo al esquema previo:



Contenidos para 1º año

Los materiales y sus transformaciones

Los materiales y sus propiedades

Propiedades de los materiales: organolépticas, físicas y químicas: color, olor, dureza, masa, volumen, solubilidad en distintos solventes, conductividad térmica y eléctrica. Determinación experimental de las mismas. Escalas de valores posibles.

En este núcleo se trata de profundizar en el estudio de la materia a partir de la introducción de la noción de propiedad cuantificable, comenzando por la observación de las características de los materiales y avanzando hacia la necesidad de cuantificar y medir los valores. En esta instancia se introducirán las nociones vinculadas con el proceso de medición y su operacionalización como formas de consensuar los registros, procedimiento específico de las ciencias experimentales. El trabajo sobre propiedades de los materiales es apto para introducir algunas de las problemáticas específicas del quehacer científico: por un lado la medición y el registro de los valores de propiedades y por otro la comunicación de resultados y el consenso sobre estos aspectos.

Se trata de introducir nociones como la de masa, volumen, dureza, conductividad, brillo, solubilidad, entre otras, para discutir cómo las mismas pueden ser definidas, medidas y registradas. Dado el carácter arbitrario de las escalas, es necesario establecer patrones compartidos y formas comunes de medir los valores de las propiedades. Por ello, resulta de especial interés que se trabaje sobre los problemas en forma grupal, tratando de arribar a la definición de las características y propiedades y a la posterior medición y cuantificación de valores a partir de los consensos alcanzados. Una vez logrados los acuerdos sobre definiciones y escalas se deben cotejar las mismas con las que aparecen en los textos escolares.

Estos aprendizajes llevan implícita la tarea docente de selección de una diversidad importante de materiales y de objetos construidos con ellos. Así, se puede pasar de la observación y el registro (para lo cual se pueden usar diversos modos de representación y expresión como descripciones, construcción de tablas de registro, dibujos, etc.) a la vinculación de estas características con los usos tecnológicos de estos materiales en la construcción de objetos de uso habitual.

Siguiendo esta propuesta es posible trabajar la noción de clasificación como un arbitrario que se usa según las necesidades de categorización. De este modo, los materiales pueden clasificarse de maneras muy diversas, de acuerdo al criterio que se establezca (por ejemplo de acuerdo al origen, a la conductividad eléctrica o térmica, a la dureza, a la solubilidad relativa en diversos solventes). La clasificación es una actividad específica y necesaria dentro del esquema de construcción de marcos teóricos, pero es preciso establecer que no son más que intentos de poner orden en la construcción de modelos para la interpretación de la realidad. Se hace necesario, en este sentido, trabajar con los alumnos/as sobre tal aspecto como parte de los procedimientos propios del quehacer científico y mostrar su necesidad y su utilidad, así como enfatizar su carácter arbitrario y funcional. De este modo, en la tarea de aula, habrá que investigar si son metales o no metales, si son materiales sintéticos o naturales, si son potencialmente contaminantes o biodegradables, si forman parte de la materia viva o inerte. De tal modo, se pretende vincular la diversidad de materiales encontrados en el planeta, su origen y sus usos, mostrando la unidad de la constitución de la materia desde la corteza terrestre hasta los organismos vivos.

Un aspecto a tener en cuenta al trabajar con materiales concretos o experiencias de laboratorio es la seguridad. Es decir, se debe enseñar al mismo tiempo que la observación y la clasificación o el registro, los cuidados que se deben tener al trabajar con los materiales, generando una actitud de responsabilidad en relación con la seguridad propia y la de los compañeros. Esta es una actitud de carácter general en la formación integral de la personas y que es propicio fortalecer desde esta área, en la que resulta específica.

Asimismo, resulta pertinente la elaboración por parte de los alumnos/as de hipótesis o conjeturas acerca de cuales serían los materiales más adecuados para determinados usos a partir del reconoci-

miento de sus propiedades. Vinculando lo aprendido con las aplicaciones tecnológicas que de ellos se hace a diario y evidenciando que tales aplicaciones encuentran su fundamento en razones teóricas.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Elaborar escalas sobre las propiedades analizadas y utilizarlas para comparar los valores de las mismas para diversos materiales.
- Determinar experimentalmente las propiedades físicas y/o químicas de diversos materiales de uso habitual.
- Comunicar en forma oral y escrita las observaciones realizadas en diversos registros (tablas de datos, cuadros de doble entrada, esquemas y dibujos), así como en diversos tipos de texto (informes y otros).
- Clasificar los materiales de acuerdo a diversos criterios (origen, capacidad de conducir la corriente, capacidad de conducir el calor, capacidad de disolverse en diferentes solventes, etc.).
- Generar hipótesis sobre los posibles usos de diversos materiales en la construcción de objetos con fines determinados de acuerdo a sus propiedades.

Las mezclas

> *Las mezclas. Clasificación: mezclas homogéneas (soluciones) y heterogéneas. Concepto de soluble – insoluble. Conceptos de fase y componente. Métodos de separación de fases y componentes. Clasificación de métodos. Diseño y utilización de dispositivos experimentales para la separación de fases y componentes, de acuerdo con las propiedades de las sustancias que los conforman.*

Con estos contenidos se trabajará la noción de sistema material. Las propiedades de los materiales remiten a la clasificación en propiedades intensivas y extensivas y a la posibilidad de constituir sistemas materiales homogéneos y heterogéneos de acuerdo a los valores de las primeras. Es importante evidenciar que tanto en los sistemas heterogéneos como en las soluciones se trata de mezclas de dos o más sustancias donde la diferencia está dada por los valores de sus propiedades intensivas. Así se establece la diferencia entre soluciones y mezclas heterogéneas.

Resulta de interés mostrar que tal como se presentan los objetos y los materiales en la vida cotidiana, las mezclas están lejos de ser artificios de laboratorio, dado que, en el mundo natural, los materiales aparecen mezclados. Desde este punto de vista, las mezclas son lo más frecuente de encontrar y es allí donde aparece el problema: la utilización de los recursos naturales –como el suelo, el aire, el agua que bebemos- para su explotación, requiere conocer su composición y resolver cómo separar los componentes para su posterior utilización. Por lo tanto hay aquí una gran riqueza para el trabajo escolar, utilizando como sistemas de estudio, objetos o porciones de materiales presentes en la cotidianeidad. Se diseñarán dispositivos experimentales que permitan comprobar que no son materiales de composición única, sino mezclas de diversas sustancias que pueden ser separadas. Con métodos mecánicos para separar las fases se procura introducir su concepto como porción homogénea de un sistema. Desde allí, la posibilidad de que cada porción homogénea no necesariamente está formada por una única sustancia permite la elaboración de hipótesis utilizando dispositivos experimentales para tratar de separarlas, mostrando el fundamento de cada técnica a utilizar y cómo la elección de las mismas está determinada por el tipo de sistema y las propiedades de las sustancias que los constituyen. De este modo, se arriba a la noción de sustancia, pilar de la comprensión química de los fenómenos.

Los alumnos/as en este recorrido construirán la idea de que los materiales están formados, muchas veces a partir de mezclas de una o más sustancias, eliminando ideas arraigadas tales como que la cerveza, el agua corriente, los aceites o los perfumes son sustancias. En este sentido, resulta pertinente utilizar estos materiales de uso frecuente en la vida cotidiana y explorarlos, por medio de una observación sistemática, así como intentar métodos de separación que permitan decidir con criterio fundado si se trata de sustancias o de mezclas, sean estas soluciones o mezclas heterogéneas.

Al trabajar estas cuestiones es importante pensar en mezclas de diversos orígenes y composición, sin descuidar las mezclas orgánicas. Los derivados del petróleo ofrecen una buena posibilidad ya que permiten trabajar los procesos de destilación fraccionada y, al mismo tiempo, las cuestiones tecnológicas y de im-

pacto ambiental e integrar con el resto de las temáticas del área como tecnología, energía y ambiente. En este caso, la indagación puede ser llevada adelante, a falta de equipos adecuados, mediante la búsqueda bibliográfica, planteada como un problema a resolver que permite las integraciones antes mencionadas.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Clasificar sistemas materiales de acuerdo a las fases que los componen.
- Separar las fases de un sistema, a partir de ciertas propiedades de las sustancias que lo componen (por ejemplo la solubilidad selectiva en algún solvente como el agua o su densidad, o sus propiedades magnéticas, o el tamaño de los objetos o partículas que los componen).
- Separar los componentes de una solución de acuerdo a las características de las sustancias que la componen.
- Diseñar e implementar dispositivos que impliquen el uso de técnicas de separación de fases y componentes de un sistema dado.

El agua

> *El agua como sustancia. Agua y sus propiedades. El agua corriente como mezcla. Fuentes de obtención de agua. Usos del agua: industriales, cotidianos, tecnológicos. Peligros y alcances de los procesos que causan su contaminación. El agua y la vida. Agua destilada, agua potable, agua corriente de red. Procesos de potabilización.*

Los contenidos referidos en este núcleo apuntan a integrar especialmente la formación científica con la formación ciudadana y ambiental, imprescindibles para la formación básica de los alumnos/as.

En este recorte, se establecen las características del agua, vinculadas con los conceptos de sustancia y de mezcla. Es habitual que se trabaje sobre el agua pensándola desde su composición molecular y definiéndola en tanto sustancia pura, derivándose de su composición y estructura una serie de propiedades que permiten comprender sus peculiaridades. Sin embargo en este contexto, es otro el recorte de contenidos que interesa, dado que no se trabaja con la estructura molecular, ni se pretende la explicación de sus características a partir de las fuerzas intermoleculares, sino hacer un abordaje basado en sus propiedades observables y los usos y riesgos asociados en torno del agua como recurso.

Así, se pretende describir las propiedades (incluso medir sus puntos de ebullición y fusión, su densidad en distintos estados, su capacidad de disolver sustancias muy diversas) y en base a ellas, mostrar por qué el agua se convierte en una sustancia esencial para los organismos vivos. Los contenidos de este núcleo permiten establecer vinculaciones relevantes y pertinentes con conceptos de otros ejes (energía, sistemas materiales, interacciones de los organismos y el ambiente, entre otros).

Es importante distinguir la noción de agua, entendida desde el punto de vista químico como sustancia formada por los elementos hidrógeno y oxígeno, del agua tal como se nos presenta en la cotidianeidad -la que recibimos para su consumo en la ciudad o el agua en los lagos, mares y ríos-. En este sentido buena parte de las características, por ejemplo su conductividad eléctrica, derivan de que en el mundo natural el agua no se presenta como una sustancia pura, sino como una mezcla, muchas veces homogénea, pero conteniendo otras sustancias. Es pertinente -si no se trabajó este aspecto en el núcleo correspondiente a mezclas-, utilizar los conocimientos construidos sobre sistemas materiales y métodos de separación para decidir con fundamento si el agua que consumimos es una sustancia o una mezcla, y tratar los procesos de potabilización, la destilación del agua y los usos industriales, cotidianos, agropecuarios y tecnológicos. Las problemáticas a plantearse son variadas y numerosas y permiten regionalizar el tratamiento a partir de problemas reales o hipotéticos que resulten pertinentes. A modo de ejemplo se proponen los problemas de cuántos litros de agua se necesitarían para fabricar diferentes productos (un automóvil, una vivienda, una lapicera o una resma de papel), o en qué medida los residuos industriales que son desechados pueden causar contaminación en acuíferos, o cuáles serían los costos de potabilización del agua en distintas regiones, o de qué formas se podría evitar su derroche en los usos domésticos o industriales, o cuáles serían las fuentes de obtención de agua, por citar sólo algunos. Un posible problema a plantear sería investigar cuántos litros de agua se utilizan durante el verano para cambiar el agua de las piletas, cada cuanto tiempo, como

podría hacerse para disminuir la frecuencia de cambio – por ejemplo construir o diseñar dispositivos para tal fin como el desionizador- o utilizar el recurso posteriormente para otros usos. Esto permitiría poner el tema del agua en el punto en que la ciencia y la tecnología se tocan con la cuestión socioambiental y da pie a múltiples integraciones incluso con el área de Ciencias Sociales.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Reconocer la importancia del agua como recurso a partir de la interpretación de sus propiedades físicas y químicas en relación con los sistemas biológicos y sus aplicaciones tecnológicas.
- Describir las características específicas del agua y explicar su comportamiento en situaciones cotidianas (por ejemplo: en la formación de glaciares, en las precipitaciones).
- Determinar las propiedades físicas del agua mediante los dispositivos experimentales adecuados (punto de fusión, punto de ebullición, color, olor, sabor, densidad, peso específico, conductividad eléctrica).
- Comunicar en forma oral y escrita las observaciones realizadas en diversos registros (tablas de datos, cuadros de doble entrada, esquemas y dibujos), así como en diversos tipos de texto (informes y otros).
- Argumentar sobre las formas de utilización del agua que ayuden a preservar el recurso.

Energías, cambio y movimientos

En este eje se organizan los aspectos relativos a las explicaciones energéticas de distintos fenómenos, las transformaciones de la energía y las descripciones de los movimientos.

Las energías: diversidad y cambio

> *Cualidades de la energía: presencia en toda actividad, posibilidad de ser almacenada, transportada, transformada y degradada. Energía mecánica, eléctrica, química, nuclear. Luz y sonido. Noción de conservación de la energía. Elaboración de explicaciones de fenómenos en términos de intercambio o transformaciones energéticas.*

A través de las distintas formas de energía pueden describirse e interpretarse fenómenos tan disímiles como el calentamiento de una pava, el movimiento de las aspas de un molino, el encendido de una lamparita o la fotosíntesis. La diversidad de formas de energía y su aparición en contextos tan variados como la industria o la nutrición hacen que el empleo de este concepto evidencie semejanzas entre capítulos diversos de la Física que por sus objetos de estudio parecen no tener puntos en común (termodinámica, cinemática, mecánica, dinámica). La energía surge entonces como una forma nueva de "hablar" acerca de los fenómenos físicos interpretados como intercambios energéticos.

Estos contenidos y las habilidades descriptas se promueven favoreciendo los procedimientos vinculados al registro sistemático y la clasificación, comenzando con el análisis de fenómenos cotidianos o de los procesos naturales en los que se manifiestan las transformaciones de la energía.

Por otra parte el interés de este núcleo no está basado en un listado de formas de energía, ni en su cálculo a partir de fórmulas o leyes, sino en el uso de este concepto global para unificar la visión de una gran familia de fenómenos naturales o tecnológicos.

La diversidad de formas de energía permite encontrar puntos comunes entre fenómenos, aparentemente distintos, pero en los cuales el proceso de intercambio energético es similar. Por ejemplo, el viento que mueve un molino, el movimiento de las mareas, una catarata que mueve una rueda, o una flecha que atraviesa un blanco, representan procesos en los cuales hay una transformación de energía cinética en otro tipo de energía. Es importante que el alumno/a pueda visualizar e interpretar que, más allá de cuál sea el objeto en movimiento, todos ellos tienen en común la capacidad de producir un trabajo a partir de ese movimiento. Esta búsqueda de denominadores comunes permite ir construyendo la noción de energía a partir de la *unidad en la diversidad* de los distintos fenómenos referidos.

La clasificación es otro concepto importante a trabajar con los alumnos/as de 1er año, sobre todo en lo que refiere a su arbitrariedad y a su comunicabilidad. El análisis de las distintas clasificaciones de las energías que

existen en los textos escolares es un ejercicio interesante ya que aparecen clasificaciones de las energías basadas en: los objetos involucrados (eólica, solar, mareomotriz), los fenómenos que implica (cinética, potencial, térmica, eléctrica), o en el tipo de recurso que se emplea (renovables, naturales, no renovables, etc.).

Simultáneamente con las clasificaciones y la descripción de los intercambios se pretende comenzar a tratar la noción de conservación de la cantidad de energía -a profundizarse más adelante en el ciclo-, para lo cual se procura introducir las unidades más frecuentes en las que se mide (joule, caloría y kwxh) para cuantificar consumos y gastos energéticos en distintos procesos. En tal sentido, una actividad posible es el análisis del uso cotidiano y/o domiciliario de la energía. A partir de las boletas de servicios de la familia, o de la escuela o de algún ámbito de interés pueden hacerse seguimientos cuantitativos de la cantidad de energía consumida en distintos meses, de los tipos de energía más utilizadas según la época del año, usando distintos formatos para representarlos y compararlos (en forma de tablas o gráficos de barras) y determinarse si toda la energía que consumimos es aprovechada o desperdiciada innecesariamente.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Conocer y reconocer las formas más comunes de energía (cinética, potencial, eléctrica, térmica, química, etc.) utilizadas en su entorno cercano.
- Identificar los tipos de energía que están presentes en un proceso o fenómeno.
- Interpretar fenómenos de su entorno a partir de intercambios de energía (intercambio de calor o trabajo).
- Utilizar las unidades más frecuentes para cuantificar y comparar cantidades de energía involucradas en distintos procesos (joules, calorías, kwxh).
- Comprender los orígenes de las distintas energías que consume diariamente y valorar los costos sociales y materiales de su producción.

Intercambios de energía

Fenómenos ondulatorios: luz y sonido. Propagación de energía sin transporte de materia. Mecanismo de intercambio de calor: conducción, convección y radiación. La energía y la sociedad actual. Intercambios de energía a través de luz y sonido. Características ondulatorias de los mismos. El uso y la degradación de la energía.

Se tratarán los fenómenos ondulatorios desde dos perspectivas: por un lado sus características (longitud de onda y velocidad de propagación) y se tratarán los intercambios de energía más sencillos como la emisión o absorción de luz y de sonido.

Al igual que en el núcleo anterior se trabajará sobre las unidades en que se miden estas magnitudes así como los valores característicos de velocidades de propagación del sonido, las ondas en un liquido y la luz, para establecer a partir de sus conocimientos comparaciones y explicaciones de algunos fenómenos (como el trueno y su defasaje del rayo).

En lo que respecta a los particulares intercambios de energía en forma de sonido y de luz, se espera un tratamiento cualitativo -no tanto del fenómeno sonoro o lumínico- sino de las fuentes que producen la luz y el sonido y cómo se transmite transmitir la energía a distancia sin transporte de materia, en forma de ondas (por ejemplo el trueno y el rayo).

La presentación y análisis de la clasificación de la formas de intercambio de calor como conducción, convección y radiación, pone especial hincapié en la presencia de los tres mecanismos de intercambio aunque en algunos casos puede estudiarse el calentamiento o enfriamiento de un cuerpo partir de la primacía de uno solo de ellos.

Otro aspecto a trabajar, es el vinculado con los recursos energéticos, su degradación y el uso diario que hacemos de la energía. En tal sentido, es importante mostrar el papel que desempeña la energía (combustibles, energía eléctrica, etc.) en las sociedades modernas, al punto que se ha tornado un bien de consumo y hasta de conflicto.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Reconocer los principales mecanismos de intercambio de energía que se dan a su alrededor.
- Reconocer algunas de las maneras en que puede trasmitirse o intercambiarse energía (luz y sonido),
- Elaborar hipótesis acerca del mecanismo de intercambio de energía que predomina en un determinado proceso.

Los movimientos: descripción y representación

Análisis de distintos movimientos y variaciones temporales de fenómenos y objetos. Uso de distintas representaciones de los movimientos: gráficos y otras. Noción de velocidad y su uso para la interpretación de gráficos y tablas.

A través del análisis y descripción de movimientos sencillos y en forma cualitativa se procura el abordaje desde dos aspectos diferenciados y complementarios: por una parte la comprensión y el análisis de los movimientos y las variaciones y por el otro el uso de distintas técnicas de representación como gráficos, tablas de valores e inclusive textos para su descripción.

Se pretende que estos contenidos sean tratados a largo del año centrándose en la descripción de cantidades que varíen con el tiempo. Pueden ser las conocidas de la cinemática tradicional, como posiciones o distancias recorridas, y también otras como niveles del líquido en una botella que se llena, el crecimiento de las hojas o de las raíces de una planta, la variación de la talla de los alumnos/as a lo largo del año, etc. De esta manera, al no circunscribirse a la descripción de los movimientos sino a las variaciones en general se promueve una visión más amplia y a la vez más "cercana" al alumno/a que la de variación temporal.

A través de esta diversidad se procura la exploración de las distintas formas de representación, la selección de las más adecuadas para cada tipo de variación (seleccionando unidades y escalas de representación), la elaboración de predicciones cualitativas de comportamientos (en qué época crece más rápido una planta, cuándo se llena más rápido una botella al final o al principio, etc.) e inclusive su puesta a prueba.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Describir movimientos y/o variaciones de objetos o fenómenos de su entorno utilizando conceptos y términos adecuados (velocidad, tiempo, etc.).
- Seleccionar las técnicas y las magnitudes más apropiadas para la descripción.
- Hacer predicciones cualitativas respecto del movimiento o la variación estudiados.

La Tierra y el Universo

Los objetos del Sistema Solar y sus movimientos

El Universo, sus componentes y escalas. El Sistema Solar: sus componentes, tamaño y distancias. Descripción del cielo nocturno. Las formas de observación. El movimiento aparente de los astros y planetas. La evolución de las concepciones acerca de nuestro lugar en el Universo: del geocentrismo al Sistema Solar.

Los contenidos trabajados en este núcleo durante este año se vinculan con una primera aproximación cuantitativa al estudio del movimiento del planeta, su ubicación en el Sistema Solar y los efectos aparentes de los movimientos de la Tierra.

Estos contenidos pueden relacionarse de manera directa con los del eje de la energía y los movimientos, y en particular con las habilidades de descripción e interpretación de los movimientos. Es de especial interés el trabajo con las distintas cosmovisiones que se originan a partir de las interpretaciones que pueden darse a los movimientos aparentes de los planetas y astros en el cielo. Es interesante trabajar a partir de observaciones del cielo nocturno planteando debates y búsqueda de información acerca del geocentrismo o heliocentrismo a partir de las evidencias históricas y actuales (fotos satelitales y otras fuentes).

Si bien la descripción de los componentes del sistema solar es un tema ya trabajado en el nivel educativo anterior, en esta ocasión se le brinda la impronta de un carácter cuantitativo, no a partir de leyes sino en lo que respecta al tratamiento y uso de dimensiones y escalas para analizar la corrección de los modelos que se hacen habitualmente del sistema solar y buscando regularidades entre períodos de orbitación y dis-

tancias al Sol que en los años subsiguientes se tratarán cuantitativamente con las leyes de Kepler. Pueden, una vez introducido el valor de la velocidad de la luz, analizar la escala del Sistema Solar en minutos-luz, y comparar estos valores con otras distancias astronómicas y con los valores expresados en otras unidades.

Al igual que en los demás contenidos de Ciencias Naturales es fundamental el trabajo desde la observación y la investigación bibliográfica, estimulando el registro y el análisis de los datos y la descripción y comunicación a través de distintas estrategias (dibujos, relatos), para llegar luego al uso de modelos (a escala) para la interpretación de los fenómenos como las fases de la Luna o los eclipses.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Conocer los componentes del Sistema Solar (Sol, planetas, satélites, asteroides) y sus dimensiones características (duración de períodos, distancias, entre otros).
- Comparar dimensiones y distancias típicas del Sistema Solar.
- Describir e interpretar los movimientos aparentes de los objetos en el cielo.
- Reconocer el carácter relativo de los movimientos y sus consecuencias en las concepciones científicas.

La interacción y la diversidad en los sistemas biológicos

La Vida: Unidad y Diversidad

La vida y sus características: Características de los seres vivos: composición química, organización, relación con el medio, regulación, ciclo vital, programa genético y evolución. Los procesos de nutrición, relación y reproducción. La construcción de criterios de clasificación para agrupar a los seres vivos.

A partir de la identificación de las características de los seres vivos, se procura la construcción de un marco referencial de atributos comunes a todos los organismos con relación a: composición química, organización, relación con el medio, regulación, ciclo vital, programa genético y evolución, permitiendo una aproximación a la conceptualización de los procesos de nutrición, relación y reproducción, así como a la construcción de criterios de clasificación alternativos a los empleados para agrupar a los seres vivos en las clásicas cinco categorías taxonómicas.

Como resultado del trabajo sobre estos contenidos los alumnos/as podrán:

- Identificar las características que comparten los seres vivos.
- Clasificar los seres vivos de acuerdo a diversos criterios (según su nutrición, la cantidad y tipo de células que los conforman, su ciclo de vida, su hábitat).
- Comunicar con vocabulario preciso la finalidad de los procesos de nutrición, de relación y de reproducción.

La diversidad de formas y funciones como consecuencia del proceso evolutivo. Los niveles de organización de los seres vivos: propiedades emergentes.

Si bien los seres vivos comparten un conjunto de características, existe gran diversidad de formas y funciones como consecuencia del proceso evolutivo. En tal sentido se procura el análisis de los niveles de organización biológicos desde las propiedades emergentes, poniendo el énfasis en los niveles de organismo y de sistemas.

El análisis de textos periodísticos y de divulgación pretende la reestructuración o la ampliación de las ideas previas que los alumnos/as han construido con relación a la Biodiversidad, su importancia y las causas y consecuencias de su alteración por parte de las actividades humanas.

Como resultado del trabajo sobre estos contenidos los alumnos/as podrán:

- Reconocer las propiedades emergentes y dar ejemplos de organismos correspondientes a los diversos niveles de organización.
- Justificar sus opiniones desde una validación científica.

Los seres vivos como sistemas abiertos que intercambian materia y energía

- **Las plantas como sistemas autótrofos**

Estructuras vegetales implicadas en los procesos de nutrición, relación y reproducción. La observación, registro y análisis de los cambios producidos en los vegetales durante su ciclo de vida. Identificación de los factores que interactúan en la nutrición vegetal. Búsqueda, organización y comunicación de información desde diversas fuentes y códigos expresivos.

Desde la interacción de los alumnos/as con diversidad de plantas, se propone el diseño e implementación de experiencias y experimentos sencillos de modo de promover el acercamiento a la identificación de estructuras y procesos específicos con relación a las funciones de:

- *Nutrición*, desde la incorporación, el transporte y transformación de sustancias y las transformaciones energéticas relacionadas con los procesos metabólicos como la fotosíntesis y la respiración. La elaboración de diseños experimentales utilizando diversos fertilizantes permite la observación, el registro de datos en tablas y cuadros y la comparación del crecimiento de las plantas con y sin agregados, así como la identificación de algunos de los factores (como luz, agua, temperatura, nutrientes) que interactúan en la regulación del crecimiento.
- *Relación* y la respuesta a estímulos ambientales. La experimentación con las respuestas de las plantas a algunos estímulos ambientales como luz o agua, permite la ejercitación en técnicas de medición, destrezas de incorporación e interpretación de información y estrategias investigativas como la reflexión sobre lo producido y las estrategias empleadas.
- *Reproducción*, desde la identificación y descripción de atributos morfológicos específicos productores de gametas o esporas –más o menos conspicuos-, se pretende la relación con los procesos de reproducción sexual y asexual, así como con los ciclos de vida de los grupos más representativos de plantas (sin semillas y con semillas).

De tal modo utilizando como estrategia de trabajo el uso de situaciones problemáticas abiertas, se promueve el acercamiento de los alumnos/as a los procesos relativos a la construcción del conocimiento científico. En tal sentido es necesario considerar la construcción y reconstrucción de modelos interpretativos con relación a la estructura y fisiología vegetal y sus ciclos de vida. Asimismo, la lectura de experimentos históricos y el análisis del contexto socio cultural en el que fueron producidos aportan a la discusión acerca del carácter cambiante y provisorio del conocimiento científico.

Como resultado del trabajo sobre estos contenidos los alumnos/as podrán:

- Identificar estructuras vegetales implicadas en los procesos de nutrición, relación y reproducción.
- Diseñar e implementar experiencias y experimentos con relación a la nutrición vegetal y los factores que en ella inciden.
- Comunicar en forma oral y escrita las observaciones realizadas en diversos registros (tablas de datos, cuadros de doble entrada, esquemas y dibujos), así como en diversos tipos de texto (informes y otros).

- **Los animales como sistemas heterótrofos por ingestión**

  Estructuras animales implicadas en los procesos de nutrición, relación y reproducción. La observación, registro y análisis de los tipos de alimentación de vertebrados e invertebrados. Búsqueda, organización y comunicación de información desde diversas fuentes y códigos expresivos.

Desde la interacción de los alumnos/as con diversidad de animales, el diseño e implementación de experiencias y experimentos sencillos promueven el acercamiento a la identificación de estructuras y procesos específicos con relación a las funciones de:

- *Nutrición*, desde la incorporación por la digestión y la respiración, el transporte por la circulación, la transformación de sustancias y las transformaciones energéticas relacionadas con los procesos metabólicos y la eliminación de desechos metabólicos por la excreción. La elaboración de diseños experimentales permite la observación, el registro de datos en tablas y cuadros y la comparación entre los tipos de alimentación de vertebrados e invertebrados, así como las estructuras involucradas y los comportamientos relacionados con ellas.
- *Relación*, la respuesta a estímulos ambientales.

- *Reproducción*, desde la identificación y descripción de atributos reproductivos específicos.

En este sentido para la construcción de destrezas específicas es significativo el montaje de un acuario o de un terrario a lo largo del año –o al menos gran parte del ciclo lectivo- para el mantenimiento de animales (peces, caracoles, lombrices, entre otros), de modo de promover no sólo la responsabilidad individual y grupal, sino también la observación sistemática, el registro y organización de datos, la elaboración y contrastación de hipótesis surgidas durante la interacción de los alumnos/as con el dispositivo elegido.

Como resultado del trabajo sobre estos contenidos los alumnos/as podrán:

- Describir someramente los procesos involucrados en las funciones de nutrición, relación y reproducción en animales vertebrados e invertebrados.
- Diseñar e implementar experiencias y experimentos con relación a la nutrición animal y los factores que en ella inciden.
- Registrar información de diversas fuentes (observación directa, bibliográfica, multimedia).
- Comunicar en forma oral y escrita las observaciones realizadas en diversos registros (tablas de datos, cuadros de doble entrada, esquemas y dibujos), así como en diversos tipos de texto (informes y otros)

• **Los hongos como sistemas heterótrofos por absorción**

Estructuras de los hongos implicadas en los procesos de nutrición, relación y reproducción. La observación, registro y análisis de los tipos de nutrición de los hongos y su importancia para el hombre y el ambiente. Búsqueda, organización y comunicación de información desde diversas fuentes y códigos expresivos.

Desde la interacción de los alumnos/as con organismos unicelulares y pluricelulares del Reino de los Hongos, el diseño e implementación de experiencias y experimentos sencillos promueven el acercamiento a la identificación de estructuras y procesos específicos con relación a las funciones de:

- *Nutrición*, desde el reconocimiento de los tres sistemas de vida a partir de la absorción de compuestos orgánicos digeridos extracelularmente: saprófita, parásita y simbiótica. En este sentido se propende al reconocimiento de las asociaciones simbióticas de los hongos como micorrizas y líquenes.
- *Relación*, la respuesta a estímulos ambientales.
- *Reproducción*, desde la identificación y descripción de los atributos reproductivos específicos más conspicuos.

Asimismo resulta pertinente la búsqueda y análisis de información periodística y de divulgación con relación a la importancia económica de los hongos, tanto por sus efectos benéficos como por los perjudiciales para el hombre y el medio.

Como resultado del trabajo sobre estos contenidos los alumnos/as podrán:

- Identificar estructuras de los organismos del Reino de los Hongos responsables de las funciones de nutrición, relación y reproducción.
- Interpretar los efectos que los hongos producen sobre la materia orgánica y sus consecuencias para la actividad humana y el medio.
- Comunicar en forma oral y escrita las observaciones realizadas en diversos registros (tablas de datos, cuadros de doble entrada, esquemas y dibujos), así como en diversos tipos de texto (informes y otros).

• **Los organismos microscópicos como sistemas autótrofos y heterótrofos**

Estructuras implicadas en los procesos de nutrición, relación y reproducción de bacterias y protistas. Efectos benéficos como los perjudiciales para la actividad humana y el medio. Búsqueda, organización y comunicación de información desde diversas fuentes y códigos expresivos.

Dadas las limitaciones que presentan el tamaño microscópico y la peligrosidad de este conjunto de organismos para la experimentación, resulta pertinente promover la búsqueda y análisis de información periodística y de divulgación con relación a la importancia económica de los microorganismos, tanto por sus efectos benéficos como por los perjudiciales para el hombre y el medio.

La diversidad de organismos microscópicos procura el acercamiento a la identificación de estructuras y procesos específicos con relación a las funciones de:

- *Nutrición* autótrofa y heterótrofa. Al respecto es importante considerar la integración de estos temas con los desarrollados en "Las energías: diversidad y cambio".
- *Relación* y la respuesta a estímulos ambientales.
- *Reproducción*, desde la identificación y descripción de atributos reproductivos específicos.

Identificadas las diferencias entre células procariotas -con las bacterias- y eucariotas, para el caso de los organismos del Reino Protista-, se plantea la aproximación al concepto de virus y sus implicancias en la dinámica de los procesos de la naturaleza.

Asimismo, y desde los microorganismos de interés sanitario, se propone la investigación con relación a los mecanismos de los efectos patógenos, así como las medidas de prevención más convenientes para evitar la infección con los mismos.

Como resultado del trabajo sobre estos contenidos los alumnos/as podrán:

- Caracterizar a los organismos microscópicos desde los efectos benéficos como los perjudiciales para la actividad humana y el medio.
- Comunicar en forma oral y escrita las observaciones realizadas en diversos registros (tablas de datos, cuadros de doble entrada, esquemas y dibujos), así como en diversos tipos de texto (informes y otros).

- **Las relaciones tróficas entre los seres vivos**

  La representación de las relaciones entre los seres vivos en redes tróficas relacionando los distintos modelos de nutrición. Los factores que inciden en la alteración de la dinámica de los ecosistemas.

Este núcleo de contenidos procura establecer un marco particular para la integración de los contenidos relacionados con contenidos disciplinares de Biología, Física y Química. Por ello es que resulta conveniente plantearlo desde el contexto ambiental en el que se desenvuelven los alumnos/as poniendo en práctica una salida a campo de modo de identificar los grupos de seres vivos que interactúan en un ambiente particular. Desde este marco, los alumnos/as pueden proponer las relaciones tróficas entre los organismos representándolas en redes alimentarias alternativas.

Asimismo la elaboración de hipótesis acerca de los efectos en la dinámica de los ecosistemas provocados por la desaparición y/o introducción de especies en las tramas tróficas permite la puesta en juego de actividades de debate o discusión.

Como resultado del trabajo sobre estos contenidos los alumnos/as podrán:

- Representar en redes las relaciones tróficas de diversos ecosistemas vinculado con los distintos modelos de nutrición.
- Adoptar posturas críticas frente a los factores que inciden en la alteración de la dinámica de los ecosistemas.

El cuerpo humano como sistema

Integración de funciones y procesos en el organismo humano. Estructuras implicadas en los procesos de nutrición, relación y reproducción. Los cambios físicos en el adolescente. Alimentos, nutrientes y dieta saludable.

Sin incurrir en la mera descripción de la morfología de los diversos sistemas que conforman al organismo humano se procura enfatizar las interrelaciones entre los distintos sistemas de nutrición, de coordinación y control y de reproducción. Se propone asimismo la indagación acerca de los diferentes nutrientes que se obtienen de los alimentos y las funciones que cumplen en el organismo humano de modo de interpretar su relación con la salud, en particular la del adolescente. Este núcleo temático intenta promover no sólo la reestructuración y/ o ampliación de las ideas que los alumnos/as han construido respecto de nutrición y alimentación, sino también la toma de decisiones responsables respecto de la dieta saludable.

Dados la edad de los alumnos/as y los cambios que manifiestan, se plantea identificar las características generales de los cambios físicos que se desarrollan en la pubertad y la adolescencia como parte del desarrollo y cambio del cuerpo humano a lo largo de la vida. Dados las inquietudes e intereses que se producen en el tratamiento de la temática, es fundamental la elaboración de una propuesta de enseñanza en la cual el tratamiento de lo físico sea considerado como un elemento orgánico que sustenta la construcción de una identidad sexual, pero que no se reduce a ella. Para esto es preciso contar con el aporte del docente de la materia y la colaboración de otros docentes y actores institucionales o comunitarios que permitan trabajar la sexualidad desde su inscripción social, cultural y familiar.

Como resultado del trabajo sobre los contenidos de este núcleo los alumnos/as podrán:

- Describir las principales funciones de los órganos del cuerpo humano y explicar las interacciones entre ellos.
- Concebir al organismo humano como un sistema complejo, abierto, coordinado y que se reproduce, analizando desde este punto de vista las problemáticas relacionadas con la salud y las acciones que tiendan a la prevención.
- Ubicar las características físicas de los cambios corporales y la función reproductora del organismo humano como un aspecto de la construcción de la identidad sexual.

Orientaciones didácticas

Las tareas del docente

En este apartado se hacen algunas reflexiones acerca de qué actividades y qué tareas resultan oportunas para trabajar en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales tendiendo a los propósitos de la materia, así como reflexionar en torno de qué lugares deben ocupar alumnos/as y docentes en las clases de ciencias.

Lo propio de la escuela -y en lo que resulta irremplazable como institución social- es generar una comunidad de prácticas culturales. Entre esas prácticas culturales tienen su lugar los modos de hacer y pensar específicos de las ciencias naturales que deben ponerse a circular para ser construidos y distribuidos, de modo que la actividad humana vinculada al hacer ciencia cobre sentido en todas sus dimensiones e implicancias: lógicas, éticas, epistemológicas. El docente ocupa un lugar central como adulto formado en ese ámbito y capaz de desplegar las estrategias necesarias y pertinentes para acompañar y enriquecer los procesos de construcción de conocimiento en los alumnos/as.

Desde esta concepción, las tareas de enseñanza que el docente debe desplegar en Ciencias Naturales son, entre otras:

- Crear un ambiente participativo y comprometido con las actividades de aprendizaje de ciencia escolar.
- Considerar como parte de la complejidad de la enseñanza de conceptos científicos, las representaciones y marcos conceptuales con los que los alumnos/as se aproximan a los nuevos conocimientos.
- Plantear problemas, a partir de situaciones cotidianas y/o hipotéticas, en las que se pongan en acción los modelos y marcos teóricos con los que se quiere trabajar.
- Favorecer el encuentro entre la experiencia concreta y las teorías científicas que den cuenta de los fenómenos implicados.
- Generar espacios de trabajo colaborativo entre pares para favorecer la confrontación de ideas científicas y los procesos de expresión de las mismas.
- Modelizar, desde su actuación, los modos particulares de pensar y hacer que son propios de las ciencias experimentales. En este sentido, el pensamiento en voz alta y otras estrategias semejantes, permiten al alumno/a visualizar como un adulto competente en estas cuestiones, piensa y resuelve los problemas específicos que se le presentan.
- Diseñar actividades experimentales y salidas de campo con una planificación previa que permita entender y compartir el sentido de las mismas dentro del proceso de aprendizaje.
- Explicitar los motivos de las actividades propuestas, así como los criterios de concreción de las mismas y las demandas específicas que se plantean a los alumnos/as para la realización de sus tareas de aprendizaje en ciencias naturales.
- Trabajar con los errores de los alumnos/as como fuente de información de los procesos intelectuales que están realizando y gestionar al error como parte de un proceso de construcción de significados.
- Poner en circulación en el ámbito escolar el "saber ciencias", el "saber hacer en ciencias" y saber sobre las actividades de las ciencias en sus implicancias éticas, sociales y políticas.
- Evaluar las actividades con criterios explícitos concordantes con las tareas propuestas y los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar.

Actividades que propician aprendizajes específicos de ciencias naturales

De acuerdo con el enfoque de enseñanza para la materia y en consonancia con los propósitos establecidos para la misma en el presente diseño, se propone el modelo investigativo como modelo de trabajo con los alumnos/as, ya que implica un conjunto de actividades específicas y orientaciones precisas sobre el trabajo escolar como los procesos de resolución de problemas en los que se incluyen los procedimientos específicos del saber hacer en ciencias y aquellos ligados a la búsqueda, el tratamiento y la comunicación de la información.

Leer y escribir en Ciencias Naturales

En el contexto de la ciencia escolar, las actividades vinculadas con la expresión de las ideas resultan centrales. La comunicación (de ideas y/o resultados) es una actividad central para el desarrollo científico y es por tanto una actividad pertinente y relevante en el ámbito del aprendizaje de la ciencia escolar. Lo que significa que deben ser explícitamente trabajadas dando tiempo y oportunidades para operar con ellas y sobre ellas.

La necesidad de explicar, justificar, argumentar sobre ideas, modelos, hipótesis o alternativas posibles, son parte del quehacer en ciencias naturales y por lo tanto se debe prestar especial atención a estas cuestiones a la hora de diseñar e implementar actividades con los alumnos/as.

Por otro lado, tienen un alto valor formativo en lo que respecta a la consolidación de actitudes propias de la convivencia democrática, como son el respeto y la valoración de las opiniones de otros y permiten discernir la claridad o veracidad de una argumentación, reconociendo enunciados científicos y distinguiéndolos de los pseudo científicos o de las meras opiniones.

Estas consideraciones implican que en la práctica concreta del trabajo escolar en ciencias naturales se lleven adelante las siguientes acciones:

- Leer y consultar diversas fuentes de información y contrastar las afirmaciones y los argumentos en las que se fundan con las teorías científicas que den cuenta de los fenómenos involucrados.
- Dar explicaciones antes de la lectura de un texto para favorecer la comprensión de los mismos y trabajar con y sobre los textos de ciencias en cuanto a las dificultades específicas que éstos plantean (léxico abundante y preciso, estilo de texto informativo, modos de interpelación al lector, etc.)
- Cotejar distintos textos, comparar definiciones, enunciados y explicaciones alternativas, por lo que se plantea la necesidad de seleccionar y utilizar variedad de textos, revistas de divulgación o fuentes de información disponiendo el tiempo y las estrategias necesarias para la enseñanza de las tareas vinculadas al tratamiento de la información científica.
- Trabajar sobre las descripciones, explicaciones y argumentaciones y fomentar su uso tanto en la expresión oral como escrita. Es importante tener en cuenta que estas habilidades vinculadas con la comunicación son parte del trabajo escolar en ciencias naturales y por lo tanto deben ser explícitamente enseñadas generando oportunidades para su realización. El trabajo con pares o en grupos colaborativos favorecen estos aprendizajes y permiten ampliar las posibilidades de expresión y circulación de las ideas y conceptos científicos a trabajar.
- Adecuar los textos a diferentes propósitos comunicativos (justificar, argumentar, explicar, describir) en ciencia escolar.
- Precisar los formatos posibles o requeridos para la presentación de informes de laboratorio, actividades de campo, visitas guiadas y descripciones.
- Comunicar a diversos públicos (alumnos/as más pequeños, pares, padres, comunidad) una misma información científica como forma de romper con el uso exclusivo del texto escolar.
- Explicar y delimitar las demandas de tarea hechas a los alumnos/as en las actividades de búsqueda bibliográfica o en la presentación de pequeñas investigaciones (problema a investigar, formato del texto, citas o referencias bibliográficas, extensión, ilustraciones) o todo elemento textual o paratextual que se considere pertinente.
- Orientar las actividades de los alumnos/as, siendo el docente el primer modelo de actuación. En este sentido, es importante que el docente lea textos frente a sus alumnos/as, en diversas ocasiones y con distintos motivos, especialmente cuando los mismos presenten dificultades o posibiliten la aparición de controversias o contradicciones que deben ser aclaradas, debatidas o argumentadas. La actuación de un adulto competente en la lectura de textos científicos ayuda a visualizar los procesos que atraviesa un lector al trabajar un texto de ciencia con la intención de conocerlo y comprenderlo.

Observar, describir y experimentar como procedimientos específicos del quehacer científico

Junto con los procedimientos referidos a la búsqueda y tratamiento de la información aparecen, en la actividad científica, otros que deben ser objeto de reflexión y enseñanza. La observación, la descripción, la experimentación y la búsqueda de soluciones a problemas planteados, son centrales y específicos en el ámbito de la enseñanza de las ciencias naturales.

De acuerdo a los lineamientos del presente Diseño Curricular, en relación con la observación y la descripción, las actividades propuestas a los alumnos/as en las clases de ciencias naturales deben estar orientadas de tal modo que los alumnos/as aprendan a:

- observar y describir sistemáticamente los fenómenos;
- plantear problemas de la vida cotidiana y/o situaciones hipotéticas que impliquen los contenidos a enseñar;
- diseñar y/o realizar experimentos;
- plantear conjeturas e hipótesis;
- elaborar preguntas que permitan ampliar o reformular los conocimientos;
- establecer semejanzas y diferencias;
- clasificar de acuerdo a diversos criterios;
- construir y reconstruir modelos descriptivos o explicativos de fenómenos o procesos naturales;
- dar ejemplos de situaciones en las que se apliquen los contenidos aprendidos.

La observación y la descripción deben atender también a las diversas condiciones en que se realizan como:

- observación sin mediación de instrumentos;
- observación con instrumentos o equipos (lupas, microscopio óptico, termómetro);
- diferenciación entre lo inmediato de lo mediato comenzando a establecer la idea de proceso;
- utilización de registros y anotaciones;
- comunicación de la información y utilización de los datos relevados para inferir u obtener conclusiones posteriores.

Se busca que, a través de estas actividades, aparezcan y se trabajen con los alumnos/as:

- conflictos y contradicciones entre lo que conocen y lo desconocido a aprender;
- el interés por encontrar soluciones a problemas o preguntas nacidas de la propia necesidad de conocer sobre los temas propuestos;
- el planteo de hipótesis o conjeturas tentativas, al principio y modificables de acuerdo a los nuevos datos y marcos teóricos que se vayan incorporando;
- el diseño y/o implementación de experiencias que permitan contrastar las hipótesis planteadas;
- la profundización en los conceptos necesarios y precisos para responder a las preguntas o problemas formulados tal que el proceso de aprender esté en consonancia con las prácticas de la actividad científica.

El planteo de conjeturas o hipótesis exige del alumno/a que ponga en acción los conocimientos apropiados para la resolución de una situación, planteando alternativas de solución que puedan ser corroboradas o descartadas a partir de los elementos de la práctica experimental o de la búsqueda bibliográfica.

Plantear una conjetura o hipótesis implica que los alumnos/as:

- analicen la problemática planteada;
- comprendan, a partir de ese análisis, de qué se trata el problema y a qué conceptos remite ese fenómeno;
- reconozcan las características de la situación y las variables e invariantes presentes en la misma y decidan qué conocen y qué necesitan conocer sobre el tema;
- planteen alternativas de solución de acuerdo con los datos experimentales y/o los marcos teóricos propuestos;

- intervengan eficazmente cooperando con otros en la búsqueda de soluciones y construcción de nuevos conocimientos, lo que implica reconocer y atravesar confusiones, contradicciones, conflictos, así como entender la necesidad de explicar, argumentar y justificar las decisiones tomadas. Esta necesidad de clarificar y re-pensar sus propias ideas, de ponerlas en discusión con las de otros, dan sentido a las actividades vinculadas con la comunicación tanto oral como escrita -actividades significativas toda vez que el conocimiento socialmente construido atraviesa necesariamente todos los procedimientos mencionados en los ámbitos académicos y en los procesos de investigación científica-.

Trabajar con problemas

En la enseñanza de las ciencias la resolución de problemas es reconocida como parte fundamental de los procesos científicos, constituyendo una de las prácticas más extendidas. Sin embargo, habitualmente se trabaja con problemas cerrados de resolución casi exclusivamente cuantitativa con la cantidad de datos necesarios y suficientes, que sólo requieren de la aplicación de una ecuación o algoritmo conocido. Se enseñan así problemas-tipo cuyo único objetivo es la comprobación o el afianzamiento de cierto contenido. De este modo, la teoría se ilustra con los problemas juzgándose el resultado final y no el proceso de resolución, lo que implica que los alumnos/as pueden memorizar los algoritmos sin una comprensión cabal de los conceptos y marcos teóricos involucrados.

En el marco del presente Diseño Curricular, sin embargo, se entiende por resolución de problemas una propuesta metodológica ampliamente diferente a la mencionada utilizada en las clases tradicionales que implica que las situaciones que se planteen como problemas deberán:

- Promover la adquisición de procedimientos en relación con los métodos de trabajo propios de las ciencias naturales.
- Formular verdaderas cuestiones a resolver por los alumnos/as.
- Demandar el uso de estrategias para su resolución y por lo tanto la elaboración de un plan de acción en el que se revisen y cotejen los conceptos y procesos científicos involucrados y no sólo aquellos que presenten una estrategia inmediata de resolución –entendidos habitualmente como ejercicios-.
- Admitir varias soluciones o alternativas de solución.
- Integrar, en lo posible, estrategias experimentales (uso de instrumentos, recogida de datos experimentales, construcción de gráficos y esquemas, búsqueda de información de diversas fuentes, entre otras) y no ser exclusivamente problemas de lápiz y papel.
- Ampliar las posibilidades del problema no reduciéndolo a un tipo conocido.
- Posibilitar su enseñanza como un componente fundamental de la metodología de las ciencias cuando se enfrenta a una investigación.
- Permitir el debate de ideas y la confrontación de diversas posiciones en el trabajo grupal.

Investigar en Ciencias Naturales

Las investigaciones tal como son entendidas en el enfoque de este Diseño Curricular se orientan a poner a los alumnos/as frente a la posibilidad de trabajar los contenidos de la materia de forma integrada, permitiendo aprender simultáneamente con los marcos teóricos y conceptuales los procederes específicos de las ciencias naturales.

Las investigaciones pueden plantearse para resolver tanto problemas teóricos como prácticos. En los primeros, el interés está puesto en una situación vinculada con el marco teórico (por ejemplo, de qué depende la cantidad de calor que intercambia un cuerpo con el medio) y puede provenir de una hipótesis o predicción realizada en el desarrollo de un modelo teórico. En las investigaciones prácticas, las situaciones son más cercanas al contexto cotidiano y permiten poner el énfasis en la comprensión de los procedimientos de las ciencias, el planificar y realizar investigaciones aunque no estén orientadas a la obtención de conocimiento teórico (por ejemplo qué material resultaría más apto para una determinada finalidad).

Según las pautas que se ofrezcan a los alumnos/as para el trabajo, las investigaciones pueden ser **dirigidas** o **abiertas**. Esta división depende de muchos factores que el docente debe considerar como: el nivel de conocimiento de los alumnos/as respecto de conceptos y procedimientos que deban utilizarse, la disponibilidad de tiempos, la forma en que se define el problema, la diversidad de métodos de solución, entre otros. Como en todo aprendizaje el uso de investigaciones implica una gradualidad comenzando con trabajos más pautados hacia un mayor grado de autonomía de los alumnos/as, en la medida en que éstos adquieran las habilidades necesarias.

Al realizar investigaciones se ponen en juego, junto con el aprendizaje de conceptos, el de los procedimientos y destrezas específicos del quehacer científico, por lo cual no pueden reducirse a trabajos experimentales, sino que deben implicar procesos intelectuales y de comunicación -cada uno explícitamente enseñado y trabajado por y con los alumnos/as-. Tal como se las concibe en este diseño curricular, las investigaciones deben realizarse integralmente desde el inicio, dando oportunidades a los alumnos/as para aprender las técnicas, procedimientos y conceptos que resulten pertinentes en cada situación, en el curso mismo de la investigación.

Es necesario resaltar que la realización de una investigación no implica, necesariamente, el uso de laboratorio o de técnicas experimentales sofisticadas. Muchas y muy buenas investigaciones escolares pueden realizarse a través de búsquedas bibliográficas o por contrastación con experiencias sencillas desde el punto de visto técnico, cuya realización puede llevarse a cabo en el aula o aún en los hogares.

A modo de síntesis se mencionan, siguiendo a Caamaño[3] (2003) algunas fases del proceso seguido durante las investigaciones que permiten orientar el trabajo:

- **Fase de identificación del problema:** en la que se permite a los alumnos/as la discusión de ideas que permitan identificar la situación a resolver, conceptualizarla, formular las posibles hipótesis y clarificar las variables a investigar.
- **Fase de planificación de los pasos de la investigación:** en la que se confeccionan los planes de trabajo y se los coteja con el grupo de pares y con el docente.
- **Fase de interpretación y evaluación:** en la que los datos relevados se valoran, se interpretan y se comparan con los de otros grupos y otras fuentes hasta establecer su validez.
- **Fase de comunicación:** en la que, mediante diversos formatos, se redactan informes o se expresan las conclusiones en forma oral al grupo o a la clase, propiciando los debates sobre los resultados o planteando nuevas investigaciones asociadas que permitan profundizar la problemática trabajada.

Es necesario recalcar que una tarea importante a cargo del docente es el seguimiento de una metodología que permita a los alumnos/as comprender la lógica y la cultura propia del quehacer científico. Es necesario insistir en la realización de planes de acción, discutirlos con los grupos de alumnos/as, dar orientaciones específicas o sugerencias cuando sea necesario, así como disponer los medios adecuados para la realización de las investigaciones, coordinar los debates o plenarios para hacer circular y distribuir entre los alumnos/as los resultados y conclusiones alcanzados. Asimismo, es muy importante considerar los tiempos que requieren las investigaciones, ya que éste es un factor decisivo sobre todo cuando se comienza a trabajar con esta orientación. Es preciso dar el tiempo y las oportunidades necesarias para los aprendizajes que deben realizarse, ya que junto con la obtención de información y datos se están poniendo en juego destrezas y habilidades de diverso orden que hacen a la comprensión del modo de hacer ciencias. Seguramente la extensión variará de acuerdo a múltiples factores contextuales, pero es necesario establecer que, como mínimo, una investigación escolar requerirá de tres clases en las que puedan realizarse las fases de identificación y planificación, la de realización y finalmente la de comunicación.

[3] Jiménez Aleixandre, M.P y otros, *Enseñar ciencias*, Barcelona, Grao, 2003

Orientaciones para la evaluación

En la evaluación en Ciencias Naturales los contenidos no están desligados de las acciones o procederes en los cuales se aplican o transfieren. Por lo tanto la evaluación de los conceptos debe ser tan importante como la de los procedimientos y esto implica revisar los criterios y los instrumentos de evaluación.

Criterios de evaluación

Toda evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de producción: respuesta correcta a las consignas, resolución original de problemas, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de niveles diferentes de análisis en lo que respecta a la profundización temática, respeto a las normas de presentación, entre otros. Reconociendo que el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que permitan obtener información válida y confiable para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las condiciones en que se producen.

Es necesario que los criterios sean conocidos y, por ende, compartidos con la comunidad educativa, alumnos/as, colegas, padres y directivos, puesto que se trata de lograr que los alumnos/as aprendan determinados contenidos y además que sean capaces de comprender cuándo los han alcanzado y cuándo se hallan aún en proceso de lograrlo.

Compartir no significa consensuar en el sentido de acordar criterios, ni reemplazar el rol docente sino más bien comprender que las acciones educativas no se restringen a los contenidos de la materia sino a una formación de los sujetos, por lo cual la fundamentación de una propuesta educativa y su comunicación son tan importantes como su puesta en acto.

Se presentan a continuación algunos ejemplos de criterios de evaluación que si bien no agotan la totalidad de los contenidos propuestos en este diseño dan líneas respecto de cómo enunciarlos y trabajarlos.

Respecto de la Energía

> *Utilizar la noción de energía para explicar algunos fenómenos naturales y cotidianos y aplicar el "principio de conservación de la energía" al análisis de algunas transformaciones.*

Desde este criterio se podría evaluar si el alumno/a:

Desde lo conceptual:

- relaciona las cualidades de la energía con la existencia de recursos energéticos,
- relaciona las cualidades de la energía con su manifestación en diferentes formas,
- aplica adecuadamente el principio de conservación
- valora los costos y beneficios del uso de distintas fuentes energéticas.

Desde los procedimientos:

- utiliza modelos para interpretar situaciones;
- argumenta, justifica, utiliza términos precisos para explicar.

Respecto de los materiales

Utilizar las propiedades de los materiales para determinar sus posibles usos y aplicaciones, reconociendo los riesgos y los peligros potenciales sobre el ambiente.

A partir de este criterio se podría evaluar si el alumno/a:

Desde lo conceptual:

- relaciona los propiedades de los materiales con su utilización en la construcción de objetos;
- predice o hipotetiza acerca de los eventuales riesgos personales y/o ambientales del uso de un material determinado.

Desde los procedimientos

- utiliza modelos para interpretar situaciones;
- establece relaciones conceptuales; :
- argumenta, justifica, utiliza términos precisos para explicar.

Respecto de los movimientos

Registrar datos respecto de movimientos de un objeto y representarlos gráficamente pudiendo reconocer las variaciones en su velocidad a partir de los gráficos.

A partir este criterio se podría evaluar si el alumno/a:

Desde lo conceptual:

- describe movimientos de objetos o fenómenos de su entorno utilizando conceptos y términos pertinentes (velocidad, tiempo, sistema de referencia);
- establece relaciones conceptuales en la predicción cualitativa del movimiento o su variación en un sistema dado.

Desde los procedimientos:

- selecciona las magnitudes y las técnicas más apropiadas para el registro y la descripción de los movimientos de objetos o fenómenos del entorno;
- interpreta situaciones a partir de gráficos;
- construye modelos en forma de gráficos para interpretar situaciones;
- comunica correctamente la información de datos recogidos en la observación en forma oral y escrita.

Respecto de "Las plantas como sistemas abiertos que intercambian materia y energía con el medio"

Relacionar los factores ambientales con la dinámica del crecimiento vegetal a partir de la información obtenida de diversas fuentes (por actividades experimentales o por búsqueda bibliográfica)

Desde este criterio se podría evaluar si el alumno/a:

Desde lo conceptual:

- identifica las estructuras vegetales implicadas en los procesos de nutrición, relación y reproducción en distintos ejemplos de plantas;
- relaciona los procesos de nutrición vegetal con la dinámica del crecimiento de las plantas.

Desde los procedimientos:

- diseña e implementa experiencias y experimentos con relación a la nutrición vegetal y los factores que en ella inciden;
- comunica los resultados y conclusiones de las experiencias y búsquedas bibliográficas utilizando diversos registros (gráficos, tablas, descripciones, argumentaciones).

Instrumentos de evaluación

Los distintos instrumentos de evaluación informan parcialmente acerca de lo aprendido por los alumnos/as, por lo que es importante variar los instrumentos para no obtener una información fragmentaria. La evaluación no puede centrarse exclusivamente en una detección acerca de cómo el

alumno/a “recuerda” determinados conceptos sino que debe integrar, en su forma y en su concepción, los conceptos con las acciones que los ponen en juego.

Al diseñar un instrumento de evaluación es fundamental hacerlo desde la perspectiva del análisis y toma de decisiones que dicho instrumento permite y, por lo tanto es importante utilizar un repertorio variado de instrumentos que permitan recoger distintos tipos de información acerca de los procesos de aprendizaje para evaluar mejor a los alumnos/as.

Por otra parte, es conocido que los estudiantes se adaptan rápidamente a un estilo (tipo) de evaluación (la prueba escrita en la que se requiere aplicación automática de algoritmos, o el examen oral en donde se evalúa casi exclusivamente la memoria) y de esta manera sus aprendizajes se dirigen hacia las destrezas que les permiten resolver exitosamente las situaciones de evaluación, más que el aprendizaje de los contenidos.

Un único instrumento no resulta suficiente a lo largo de un año para evaluar los distintos niveles de comprensión, dada la variedad de contenidos a aprender. Por ello, es importante diversificar los estilos de las evaluaciones para que los estudiantes experimenten una gama de instrumentos variados y para que puedan poner a prueba sus aprendizajes en los distintos formatos y en variadas circunstancias.

A continuación se señalan algunos tipos de actividades para evaluar conceptos y procedimientos indicando algunas de sus características.

La evaluación de conceptos

Evaluar conceptos supone conocer en qué medida se reconocen, y en qué medida han sido comprendidos. Evaluar la comprensión es más difícil que evaluar el recuerdo en el caso de hechos y datos. Existen distintas actividades de evaluación para evaluar la comprensión. Las actividades de evaluación propuestas a continuación tienen alcances y límites que se presentan para poder establecer criterios en la selección de los instrumentos pertinentes al tipo de contenido y actividad realizada en su enseñanza. Cada uno de estos instrumentos puede ser utilizado en forma individual o combinada de manera tal que permita recoger información sobre los aprendizajes desde más de una perspectiva.

Tipo de actividad	Acciones del alumno/a	Ventajas	Inconvenientes
Actividades de definición de conceptos.	El alumno/a debe definir el concepto.	Son fáciles de redactar y de corregir por parte del docente, por lo que su frecuencia de uso es muy alta.	Presentan el inconveniente de que no siempre son una garantía para detectar el grado de comprensión. Saber definir un concepto, no siempre implica saber cómo usarlo. Si se usa este tipo de modalidad hay que valorar sobre todo que el alumno/a use sus propias palabras para la definición, sea capaz de ampliarla y aclararla.
Actividades de reconocimiento de la definición de un concepto	Se le pide al alumno/a que de varias definiciones de un concepto seleccione una que considere adecuada.	Son de fácil corrección y son útiles para la detección de preconceptos o ideas previas	Son difíciles de confeccionar, ya que los distractores o alternativas incorrectas tienen que resultar creíbles para no reducir el número de posibilidades y que así se facilite el acierto por azar.

Actividades de exposición temática	Se le demanda al alumno/a que realice una exposición organizada (puede ser oral o escrita), sobre un tema determinado.	Presentan una ventaja importante y es que, si la propuesta está bien planteada, se puede constatar la capacidad del alumno/a para organizar un tema, establecer relaciones conceptuales, seguir una argumentación lógica, realizar síntesis adecuadas, utilizar procedimientos de exposición correctos.	No son fáciles de corregir y son las que producen mayor número de variaciones a la hora de ser calificadas por diferentes docentes. Existen algunas sugerencias para su corrección, como la elaboración previa de un protocolo, el análisis de las respuestas a cada pregunta de los alumnos/as, o el tipo de formatos utilizados en la exposición.
Actividades de ejemplificar	Se le demanda al alumno/a que ponga ejemplos relativos a un concepto. Es sabido que la capacidad de saber poner ejemplos es un indicador de su comprensión aunque no el único. Los ejemplos los puede buscar el alumno/a o identificarlos entre algunos propuestos.	Este tipo de actividades es interesante porque puede evaluarse la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones nuevas.	
Actividades de solución de problemas	Se le presentan al alumno/a situaciones problemáticas, cuya solución requiere la movilización de los conceptos antes aprendidos. Serán situaciones abiertas de tipo cualitativo o cuantitativo, donde sea posible captar su capacidad de detectar el problema, de interpretar el fenómeno, de explicarlo, de predecir el resultado, de sacar conclusiones, de buscar aplicaciones en la vida cotidiana, de proponer alternativas, entre otros.	Son el tipo de situaciones de evaluación más completas porque pueden incluir todas las anteriores.	No son fáciles de diseñar, y en su corrección se debe tener presente la variedad de respuestas que pueden surgir.

La evaluación de los procedimientos

Evaluar los procedimientos aprendidos supone comprobar su funcionalidad y también la capacidad que tenga el alumno/a de transferencia del mismo. Para evaluar los procedimientos, deben considerarse dos aspectos:

- Conocer el procedimiento, es decir, saber qué acciones lo componen, en qué orden se abordan y las condiciones para su puesta en práctica.
- El uso y aplicación que puede dar al procedimiento en diversas situaciones.

Al diseñar actividades de evaluación de procedimientos pueden tenerse en cuenta los siguientes indicadores:

- *Conocer el procedimiento.* Supone determinar si el alumno/a conoce las acciones que componen el procedimiento y el orden en que deben abordarse. Por ejemplo: ¿Cómo se separan los componentes de una muestra por decantación? ¿Cuáles son los pasos para medir con un termómetro?
- *Saber usarlo en una situación determinada.* Se trata de constatar si una vez conocido el procedimiento, se logra aplicar.
- *Saber generalizar el procedimiento a otras situaciones.* Se trata de ver en qué medida el procedimiento se ha interiorizado y es capaz de extrapolarse a problemas parecidos, que aparezcan en otras temáticas. Por ejemplo, ¿podrá usarse un cuadro de doble entrada para representar cierta información?
- *Seleccionar el procedimiento adecuado que debe usarse en una situación determinada.* Una vez aprendidos varios procedimientos, interesa conocer si los alumnos/as son capaces de utilizar el más adecuado a la situación que se presenta. Por ejemplo: ¿Cómo se separa el agua de la sal? ¿Cómo se puede conocer el nivel de contaminación del aire de una zona determinada? ¿Cómo se calcula la masa de una roca?

La evaluación de procedimientos debe realizarse continuamente, en el proceso de interacción en el aprendizaje, promoviendo una reflexión continua de los pasos o fases que se han seguido.

Relaciones entre actividades y evaluación

Cada actividad informa acerca del avance y de los obstáculos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su conjunto, y por ello es importante disponer de elementos para evaluar esta información.

En Ciencias Naturales existen actividades que son propias y especialmente formativas como las **salidas de campo** y los **trabajos experimentales** (que pueden necesitar o no de un laboratorio). En ambas actividades es indispensable la existencia de objetivos claros tanto para el docente como para el alumno/a, y es importante que el alumno/a conozca qué debe hacer en estas actividades y en vistas a qué aprendizaje se organiza una determinada actividad.

Las actividades mencionadas deben ser acompañadas por una guía o protocolo elaborado por el docente (o junto con los alumnos/as) que indica los pasos que deberán cumplimentar y en qué secuencia. Al evaluar estas actividades es necesario discriminar las distintas habilidades puestas en juego para hacerlo en forma diferencial y no como un todo.

De acuerdo a lo propuesto en las guías podrían evaluarse distintas destrezas:

a. La comprensión y seguimiento de las instrucciones presentes en la guía.
b. El manejo de material, tanto biológico como de laboratorio.
c. La capacidad o habilidad para efectuar observaciones y medidas.
d. La presentación de la información.
e. La interpretación de los datos y la elaboración de conclusiones.

Auto-evaluación, co-evaluación y evaluación

El contexto de evaluación debe promover en el alumno/a una creciente autonomía en la toma de decisiones y en la regulación de sus aprendizajes, favoreciendo el pasaje desde un lugar de heteronomia -en donde es el docente quien propone las actividades, los eventuales caminos de resolución y la evaluaciones y el alumno/a es quien las realiza- hacia un lugar de mayor independencia en el que el alumno/a pueda plantearse problemas, seleccionar sus propias estrategias de resolución, planificar el curso de sus acciones, administrar su tiempo y realizar evaluaciones parciales de sus propios procesos reconociendo logros y dificultades.

Para favorecer este proceso tendiente a la auto-regulación de los aprendizajes es preciso incluir otras estrategias de evaluación que no pretenden sustituir sino complementar los instrumentos "clásicos".

La **evaluación entre pares** (o evaluación mutua) entendida como una primera etapa de autonomía en donde el alumno/a comparte con sus pares los criterios de evaluación corrigiéndose los unos a los otros a partir de criterios dados por el docente. Este tipo de evaluación, que por supuesto debe ser supervisada por el docente, puede aportar información acerca de la capacidad de los alumnos/as para argumentar y sostener criterios frente a otros.

La **co-evaluación,** entendida como una guía que el docente brinda a sus alumnos/as durante la realización de una tarea, indicando no sólo la corrección o incorrección de lo realizado, sino proponiendo preguntas o comentarios que orienten a los alumnos/as hacia una control de sus aprendizajes, llevándolos a contrastar los objetivos de la actividad con los resultados obtenidos hasta el momento y tendiendo siempre hacia la autorregulación.

La **auto-evaluación** del alumno/a supone la necesidad de contar con abundante información respecto a la valoración que es capaz de hacer de sí mismo y de las tareas que realiza. La auto-evaluación no consiste, como se ha practicado muchas veces, en hacer que el alumno/a corrija su prueba escrita siguiendo los criterios aportados por el docente, sino más bien en un proceso en el cual el alumno/a pueda gradualmente lograr la **anticipación y planificación** de sus acciones y la **apropiación** de los criterios de evaluación.

Bibliografía

Libros disciplinares de Ciencias Naturales

Física

Alonso, M., y Finn, J. *Mecánica*. México, Fondo Educativo Interamericano, 1970.

Alonso, M., y Finn, J. *Física. Campos y ondas*. México, Fondo Educativo Interamericano, 1970.

Giancoli, D. C., *Física. Principios y aplicaciones*. Barcelona, Reverté, 1985.

Halliday, D., y Resnick, R. *Fundamentos de Física*. México/Barcelona, CECSA, 1978.

Hewitt, Paul, *Física conceptual,* Addison Wesley Iberoamericana, 1995

Holton, G., *Introducción a los conceptos y teorías de las Ciencias Físicas*. Barcelona, Reverté, 1988.

PSSC, *Física* (3.a ed., dos volúmenes). Barcelona, Reverté, 1975.

Tipler, P. A., *Física* (dos volúmenes). Barcelona, Reverté, 1978.

Química

Beltrán, F., *Química, un curso dinámico*, Buenos Aires, Magisterios del Río de la Plata, 1986.

Butler, I y Ardo, J., *Química Inorgánica, principios y aplicaciones*. California, Addison Wessley Iberoamericana, 1992

Cane, B., y Sellwood, J., *Química elemental básica* (dos volúmenes). Barcelona, Reverté, 1975-78.

Chang, R., *Química*, México, McGraw-Hill, 1992.

Dickerson, R. E., *Principios de Química* (dos volúmenes). Barcelona, Reverté, 1983.

Gillespie, R. J., *Química*. Barcelona, Reverté, 1990.

Moore, J. W., Collins, R. W.; Daavies, W. G., *Química*. Madrid, McGraw Hill Internacional, 1982.

Galagovsky, L., *Química Orgánica, Fundamentos teórico prácticos para el laboratorio*, Buenos Aires, EUDEBA, 2002.

Biología

Campbell, N. A., Mitchell, L. G. y Reece, J. B., *Biología.* México, Pearson, 2001.

Curtis, H. y Barnes, N. S., *Biología*. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 2000.

Eldredge, N., *Síntesis inacabada: jerarquías biológicas y pensamiento evolutivo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Eldredge, N., *La vida en la cuerda floja*. Barcelona, Tusquets, 2001.

García, E., *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares.* Sevilla, Díada,1998.

Lewontin, R., *Genes, organismo y ambiente*. Barcelona, Gedisa, 2000.

Perales Palacios, F. J. y Cañal de León, P., *Didáctica de las ciencias experimentales.* Alcoy, Marfil, 2000.

Purves, W. K. y otros, *Vida: la ciencia de la biología.* Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 2003.

Rose, S., *Trayectorias de vida: biología, libertad y determinismo.* Barcelona, Granica, 2001.

Wilson, E.O. *La diversidad de la vida*. Barcelona, Crítica, 1994.

Libros sobre la enseñanza

Historia, epistemología y sociología de la ciencia

- Historia de la Ciencia

Aduriz Bravo, A., *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Asimov, I., Breve historia de la Química. Madrid, Alianza, 1975, (última edición, 1982).

Ellenberger, F., "De la antigüedad al siglo XVII", en *Historia de la Geología*, Vol. 1. Madrid/Barcelona, M. E. C./ Labor, 1989.

Gamow, G., *Biografía de la Física*. Madrid, Alianza, 1980.

Hallam, A., *Grandes controversias geológicas*. Barcelona, Labor, 1985

Jahn, I., Lother, R., y Senglaub, K., *Historia de la Biología. Teorías, métodos, instituciones y biografías breves*. Barcelona, Labor, 1989.

Leicester, H. M., *Panorama histórico de la Química*. Madrid, Alhambra, 1967.

Maason, S. F., *Historia de las Ciencias* (cinco volúmenes), Madrid, Alianza, 1985.

- Filosofía y Sociología de la Ciencia

Fourez, G., *Alfabetización científica y tecnológica*, Colihue, 1998.

Chalmers, A. F., *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la Ciencia y sus métodos*. Madrid, Siglo XXI, 1982.

Kuhn, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, 1975.

Sebastián Aguilar, C., "La naturaleza de la Ciencia y sus implicaciones didácticas", en Sebastián, C. y otros, en *Aspectos didácticos de Física y Química 1*. Bachillerato. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985.

Didáctica de las ciencias experimentales

Albaladejo, C.; Caamaño, A.; Jiménez, M. P., "Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza", en *Materiales del Área de Ciencias de la Naturaleza, Curso de Actualización Científica y Didáctica* (modalidad A) (Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza). Madrid, M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado, 1992.

Astolfi, J. P., *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, Díada, 2001.

Benlloch, M., *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Madrid, Visor. 1998.

Ceretti, H. y Zalts, A., *Experimentos en contexto: Química. Manual de laboratorio*. Buenos Aires, Prentice Hall, 2000.

García-Amorena, I., y otros, *Aspectos didácticos de Ciencias Naturales (Geología) 3*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1987.

García, J. E. y García, F. F., *Aprender investigando*. Sevilla, Diada Editoras, 1989.

Gil, D., y otros, *La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori, 1991.

Giordan, A., *La enseñanza de las Ciencias*. Madrid, Siglo XXI, 1982.

Jiménez, M. P., y Nieda, J., "Estrategias en la enseñanza de las Ciencias Experimentales", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1989.

Jiménez Aleixandre, M.P y otros, *Enseñar ciencias*, Barcelona, Grao, 2003.

Jorba, J., Gomez, I. y Prat, A., *Hablar y escribir para aprender*, Universidad Autónoma de Barcelona, Síntesis, 1998.

Lacreu, L (comp.), *El agua: saberes escolares y perspectiva científica*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Marco, B., y otros, *La enseñanza de las Ciencias Experimentales*. Madrid, Narcea, 1987.

Marco, B., y otros, "Elementos didácticos para el aprendizaje de las Ciencias Naturales", *Educación Abierta*, No 17. Zaragoza, I. C. E. Universidad de Zaragoza, 1987.

Merino, G., *Enseñar Ciencias Naturales en el tercer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Aique, 1998.

Minnick. Santa y otros, *Una didáctica de las Ciencias. Procesos y aplicaciones*, Buenos Aires, Aique, 1994

Nuevo Manual de la UNESCO para la enseñanza de las Ciencias. Ed. Sudamericana, 1997.

Perales Palacios, F. y Cañal De León, P. *Didáctica de las ciencias experimentales*, Ed. Marfil, 2000.

Porlan, R.; García, J. E. y Cañal, P. (Comp.). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editoras, 1988.

Pozo, J. I. *Aprendizaje de la Ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor, 1987.

Pozo, J. I. y Gomez Crespo, M. A. *Aprender y enseñar ciencia*, Ed. Morata, Madrid, 2000.

Serrano, T., y otros. "Aspectos didácticos de Ciencias Naturales (Biología) 4." Educación Abierta, núm. 85. Zaragoza: I .C. E. Universidad de Zaragoza, 1989.

Shayer, M., y Adey, P. *La Ciencia de enseñar Ciencias*. Madrid: Narcea, 1984.

Gil, D. "*Tres paradigmas básicos en la Enseñanza de las Ciencias*". Enseñanza de las Ciencias 1 (1) p. p. 26-33, 1983.

Divulgación

Alzogaray, R. *Una tumba para los Romanov y otras historias con ADN*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Camlloni, I. y Vera, C., *El aire y el agua en nuestro planeta*, Buenos Aires, Eudeba, 2006.

Ghersa, C., *Biodiversidad y ecosistemas*. Buenos Aires, Eudeba, 2006.

Golombek, D. y Schwarzbaum, P. *El cocinero científico: cuando la ciencia se mete en la cocina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.

Lozano, M. *Ahí viene la plaga: virus emergentes, epidemias y pandemias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.

Luzuriaga, Y. y Pérez, R., *La física de los instrumentos musicales*. Buenos Aires, Eudeba, 2006.

Rosenvasser Free, E. *Cielito lindo: Astronomía a simple vista*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Wall, L. *Plantas, bacterias, hongos, mi mujer, el cocinero y su amante*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.

Sitios web de interés

http://www.nuevaalejandria.com/archivos-curriculares/ciencias: Propuestas experimentales, curiosidades, datos históricos, planteo de situaciones problemáticas y, también, información científica actualizada para la enseñanza de la Física y la Química.

http://www.ciencianet.com: Propuestas experimentales, curiosidades, datos históricos, planteo de situaciones problemáticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales.

http://centros6.pntic.mec.es/cea.pablo.guzman/cc_naturales: Recursos didácticos para la enseñanza de las temáticas de Ciencias Naturales.

http://www.fisicanet.com.ar: Apuntes y ejercicios sobre Física y Química.

http://redteleform.me.gov.ar: Actividades y recursos en el marco del Proyecto para la Alfabetización Científica.

http://www.aula21.net: Enlaces con apuntes, problemáticas y actividades para el desarrollo curricular de Biología, Física y Química.

www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/default.htm: Curso completo de física con gran variedad de applets (programas de simulación) interactivos.

Ciencias Sociales

1º año (7º ESB)

ÍNDICE

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESB

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación Secundaria Básica se abre una instancia para la renovación curricular y para transformar los modos en que se realiza la enseñanza de las Ciencias Sociales en el territorio de la provincia de Buenos Aires atendiendo a los fines específicos de este ciclo, a las características propias de sus estudiantes y a los actuales contextos socio-culturales.

La construcción de esta materia como una disciplina escolar procura recuperar metodológica y didácticamente tradiciones disciplinares y pedagógicas de la Historia y la Geografía en virtud del diálogo que a lo largo de sus propias historias disciplinares mantuvieron con la Ciencia Política, la Economía, la Sociología y la Antropología, entre otras Ciencias Sociales.

De este modo su construcción se define como el producto de la contribución que las diferentes disciplinas del campo de las Ciencias Sociales han realizado, científica y pedagógicamente, de acuerdo con sus puntos de vista y modos de conceptualizar, describir, explicar e interpretar su objeto de estudio, la realidad social pasada y presente y su enseñanza, atendiendo entonces a la doble dimensión epistemológica: la de las disciplinas que conforman la materia y la de sus didácticas.

La enseñanza de la materia está orientada por determinados marcos referenciales que han sido seleccionados con la intención de organizar el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando:

a. **Las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social**. Problematizar sobre cómo distintas relaciones de producción y poder fueron modificando y materializando espacio-temporalmente determinados órdenes económicos, políticos y culturales de diferentes espacios, pueblos y civilizaciones de la humanidad.

b. **La realidad social como un complejo de espacio/tiempo y naturaleza/cultura.** Propiciar un modo de abordaje que permita alcanzar el objetivo de que los estudiantes puedan captar regularidades, cambios y continuidades en las sociedades y sus problemáticas sociales, territoriales y ambientales.

c. **La interdependencia entre los fenómenos sociales.** La necesidad de reconocer que las formas en que un fenómeno se vincula con otros (vínculos, relaciones, interdependencias) son también contenidos.

d. **Explicar la realidad social teniendo en cuenta causas múltiples**. Trabajar a partir de ideas científicas que permitan a los alumnos/as superar cualquier tipo de determinismos y reduccionismos de carácter económico, ambiental, cultural, social y hasta étnico de los fenómenos sociales que se analizan.

e. **Explicar la realidad social anclada sustantivamente en explicaciones e interpretaciones legítimas para las Ciencias Sociales contemporáneas.** En vinculación con el punto anterior, favorecer en los alumnos/as el conocimiento de una cultura con anclaje en los conocimientos de la ciencia, que les permita paulatinamente y a lo largo del año acercarse a una serie de principios explicativos, regularidades y singularidades del orden social. Esta cuestión no refiere sólo a comprender el "funcionamiento" de distintos órdenes sociales para distintos espacios y sus sociedades, sino también a acercarse a las implicancias y a las transformaciones del conocimiento científico. Ello considerando el modo en que el mismo actúa como referente e instancia dialógica para la construcción de los saberes escolares.

Por otra parte, también debe reconocerse que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe favorecer el aprendizaje de un conjunto de procedimientos que permita a los estudiantes continuar el proceso de lectura específica que vienen desarrollando desde la Educación Primaria Básica.

Asimismo, debe considerarse que el enfoque definido en relación con la construcción de la ciudadanía, si bien se encuentra expuesto en el marco teórico del Diseño Curricular, tiene su particular inserción en la materia Ciencias Sociales, en la medida que contribuye a la formación política y social del estudiante y ciudadano/a, a partir de la selección de determinados contenidos y su tratamiento.

Existe hoy una concepción consumista de ciudadanía sustentada en la competitividad capitalista. Ella se restringe al derecho del ciudadano/a a exigir la calidad anunciada de los productos que compra. Esta sería, entonces, una ciudadanía de mercado. En oposición a esa concepción restringida existe una concepción de ciudadanía que no se limita a los derechos individuales, sino en la movilización de la sociedad para la conquista de los derechos (sociales, civiles y políticos que se sustenta) que deben ser garantizados por el Estado.

Las Ciencias Sociales deben atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos.

Un estado del arte del campo de las Ciencias Sociales

Los cambios más recientes para las Ciencias Sociales, aunque en rigor ya fueron vislumbrados con mayor o menor amplitud desde hace décadas en el contexto de cada disciplina y en el siglo XX, han sido el cuestionamiento y reformulación de los supuestos que le dieron su sustento a partir de la revolución científica del siglo XVII. Como hijas de la modernidad las disciplinas que conformaron el campo de las Ciencias Sociales tuvieron su lugar y papel en la constitución del mundo moderno, es decir contribuyeron de modo específico a la construcción de un orden social, político y económico. Así también, contribuyeron a la transmisión de una cultura que ha tenido como centro a la escuela.

Por sobre otros modos de conocer, el positivismo desde el siglo XIX contribuyó a que las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales aplicaran sus programas desde una concepción que, de distintos modos, fue apropiada para su enseñanza en la escuela y que inicialmente redujo las actividades humanas a fenómenos fisiológicos, químicos, biológicos o conductuales con sus efectos particulares en la Historia, la Geografía, la Antropología y la Sociología entre otras. Como se sabe cada disciplina, en orden a su propia racionalidad científica y tradiciones, basó sus supuestos epistemológicos en:

a. considerar que la naturaleza es fija y estable;
b. que la misma puede conocerse por medio de principios de comprensión igualmente fijos, estables y universales;
c. que existía una separación entre mente y materia y entre sujeto y objeto;
d. que el conjunto de estos principios era transponible para la explicación de "la realidad social".

Hoy, la riqueza teórico-metodológica de las Ciencias Sociales ha contribuido a proponer nuevas formas de explicar la realidad social pasada y presente y que estas, sobre la base de otros supuestos epistemológicos, pueden esquematizarse de la siguiente manera:

a. el sujeto se ha reconocido, y por lo tanto, incorporado como elemento constitutivo del proceso del conocimiento de la realidad. El sujeto, productor de significados, forma parte de esas realidades que el investigador y el propio educador analiza y transmite.
b. la concepción de verdad y sus posibilidades de alcanzarla de una vez y para siempre, independientemente de sus contextos históricos y hasta geográficos (leyes universales), ha entrado en crisis y ha sido reemplazada por una visión del concepto de verdad que en virtud de procesos históricos se ha relativizado y otras voces, las de las "minorías", las del pensamiento científico no hegemónico, entre otras, pugnan por construir y legitimar otros modos de conocer y construir "verdades";
c. finalmente, es central para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales una mayor preocupación por la comprensión de la historia y el presente en tanto "todo" organizado y en continua interacción.

Principalmente lo que se ha dado en llamar Estudios Culturales y Estudio de la Complejidad ha impactado en la enseñanza de las Ciencias Sociales de modo tal que un tipo de pensamiento más cultural y más complejo (relacional y holístico) se está consolidando en la formación de docentes que realizan su práctica en el campo de las Ciencias Sociales proponiendo situaciones de aprendizaje para sus alumnos/as sostenidos en estas nuevas concepciones.

Globalmente, y de relevancia para el marco referencial de esta materia, los Estudios Culturales se han propuesto abordar "la realidad social" desde una propuesta teórico-metodológica en la cual las "partes" en las que analíticamente se puede descomponer esa realidad social conforman un "todo" que no requiere de elementos sobredeterminadores (sean ellos ambientales, económicos o culturales). Por el contrario, se reconoce a los sujetos sociales como productores de una realidad social determinada e inmersos en una batalla política e ideológica dominando diversos ámbitos de esa realidad social (sean ellos ambientales, económicos o culturales). Por otra parte, los Estudios de la Complejidad han contribuido de manera fundamental al cuestionamiento del universalismo y determinismo de la lógica científica defendida por el positivismo y el neopositivismo. La perspectiva de la complejidad ha venido a manifestar que no hay verdad sobre las leyes universales proclamadas por el positivismo y neopositivismo, sino que, por el contrario, las leyes que se pueden formular solamente enumeran posibilidades, nunca certezas. Así, la construcción del conocimiento no se define en las formas deterministas o probabilísticas del pasado, sino por interacción de sus componentes. En este diseño estos componentes son: naturaleza/cultura; espacio/tiempo y sujetos sociales/trabajo.

Implicancias educativas en la construcción del campo de las Ciencias Sociales

El cambio radica en que si tradicionalmente la enseñanza estaba orientada sólo a la definición "*de lo que se debe aprender*", en esta materia está orientada a desencadenar en el aula un proceso que permita a los alumnos/as vincularse dialécticamente con el conocimiento producido por las Ciencias Sociales desde una actitud participativa, problematizadora, constructiva. En este sentido, una concepción de enseñanza solidaria a tal proceso encuentra en las explicaciones e interpretaciones holísticas y totalizadoras una serie de condiciones de posibilidad pedagógicas que favorece un pensamiento relacional conocedor de las múltiples interrelaciones que existen en la realidad social presente y pasada.

La adopción de estos marcos referenciales para la enseñanza de las Ciencias Sociales responde al reconocimiento de los nuevos modos de producir conocimientos científicos. Son además significativos en la medida en que se considera que sirven para acercarse e interpretar el mundo de una manera más creativa y útil, no sólo para la formación de un adecuado capital cultural de los alumnos/as.

Acerca de la Historia

A lo largo del siglo XX la construcción del conocimiento sobre lo social presenta momentos de inflexión, crisis y desarrollo. Como resultado de estas transformaciones estamos en presencia de formas de producción de conocimiento (tomado este como una construcción social) en las Ciencias Sociales y particularmente en la historia, que buscan explicar, interpretar, comprender el carácter de las sociedades contemporáneas; en este sentido, la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que consideramos de interés para estimular cambios en las prácticas de su enseñanza.

Un importante acontecimiento lo constituye la recuperación del actor relacionado con la condiciones de su existencia histórica en permanente cambio, el retorno de la narrativa histórica, la articulación de las distintas historias articuladas (historia desde abajo, historia desde las superestructuras) y la recuperación de la herencia tangible e intangible, como material específico de la construcción de viejos y nuevos actores.

La Historia vuelve a ser una apasionante experiencia de aprendizaje, un espacio de creación para pensar desde formas más complejas que las de "la civilización occidental"; las dicotomías clásicas tales como (rural-urbano; tradicional-moderno; público-privado) se resuelven en una historia social que puede recuperar la vida de los grupos humanos tal como desarrollaron sus condiciones de existencia. Así, por ejemplo, se posibilita la enseñanza de interesantes estudios sobre la vida social de grupos como los canoeros fueguinos a partir de su concreta experiencia de vida; sus necesidades, sus prácticas sociales, la tecnología en uso, la trama de sus relaciones parentales, los espacios en los que transcurrieron sus vidas, los sistemas de circulación de bienes, sus intercambios, la vida cotidiana, el escenario de su vida más íntima, entre otras variables de estudio social. Esa recuperación de informa-

ción del pasado, en la que la Historia juega un papel central junto a otras ciencias como pueden ser la Antropología, la Paleontología, la Arqueología, configura un amplio horizonte de posibilidades de estudio, una realidad para la proyección disciplinar en el campo de la enseñanza.

Este conocimiento se constituye en un capital social, que nutre y da sustento a nuevas acciones y empresas colectivas.

El pasado vuelve para ser una parte activa de los modos de pensar y resolver en el presente. Este es el sentido dialéctico de la historia que se incorpora en este Diseño Curricular.

El Tiempo histórico

La temporalidad es un elemento socializador en el que las sucesivas generaciones se ven envueltas desde que nacen. La propia vida y las culturas generan imágenes y representaciones mentales de los escenarios sociales de los que formamos parte. El pensamiento y el conocimiento de los estudiantes se construye a partir de imágenes y representaciones estructuradas sobre su propia experiencia social y cultural. Esta materia parte de considerar que, en toda situación de enseñanza de las Ciencias Sociales, un aspecto relevante lo constituye la inclusión de principios que posibiliten la interpretación, la compresión y la explicación acerca del cómo y por qué se producen los cambios sociales. Estos cambios se leen en la temporalidad de su existencia, los diversos sujetos sociales se constituyen como tales en un contexto histórico, espacial y cultural y es allí donde construyen sus primeras nociones de temporalidad. Sobre estas nociones se estructura la enseñanza.

El pasaje de una temporalidad concreta (tiempo vivido) a una temporalidad abstracta (tiempo social-histórico) es específico del escenario de enseñanza de las Ciencias Sociales. El *tiempo histórico* es uno de los conceptos estructurantes del área en tanto que hace comprensibles las transformaciones que se producen en el interior de una sociedad. "[...] El tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización".[1] No se trata sólo de una cronología de los hechos sociales, sino de comprender cuál fue el alcance, la injerencia, los condicionamientos que conformaron el presente tal como es. Se trata de que los estudiantes en este nivel avanzado de su formación puedan dar cuenta de las múltiples dimensiones temporales, elaborando relaciones complejas de interrelación entre el *pasado*, el *presente* y el *futuro*, poniendo en juego todos los conocimientos alcanzados en los ciclos anteriores de la enseñanza sobre la cronología, la periodización y los principios que explican la dinámica del cambio social, tales como *evolución, revolución, duración, simultaneidad, sucesión*, entre otros. La construcción del concepto de tiempo histórico requerirá de situaciones de enseñanza que posibiliten el reconocimiento del pluralismo temporal. La presentación de recortes problematizadores, en el contexto de los diversos bloques que componen el currículo, posibilitará a los estudiantes caracterizar de las formas de vida presentadas, ubicar elementos y actividades humanas en distintos momentos, reconocer rupturas, regularidades, ritmos de cambio, duraciones diversas (tiempo corto, medio, largo) y avanzar en la comprensión del devenir históricoy en comparaciones sistemáticas respecto al desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Acerca de la Geografía

La Geografía como proyecto cultural y científico moderno ha desarrollado una serie de objetos de estudio, temas, problemas de investigación, conceptos y técnicas que a lo largo de su individuación disciplinaria ha descansado y alimentado una serie de tradiciones y marcos referenciales que caracterizó su campo intelectual y disciplinario en el contexto de las Ciencias Sociales.

Las representaciones de espacio con las que la Geografía ha trabajado más usualmente hasta mediados de la década de 1960 comportaban un tipo de representación también corriente en otras Ciencias

[1] Pagés, Joan, "El tiempo histórico" en Benejam, Pilar y Pages, Joan (comp.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori, 1997, p. 201.

Sociales que significaba conceptualizaciones predominantemente empíricas, positivas y vulgares, que interpretaban y explicaban al espacio como un mero contenedor y plataforma en el que se desarrollaban unos determinados hechos y procesos sociales. Esto es, una concepción del espacio como una entidad pasiva, muerta e inerte, un telón de fondo o mero escenario en el que se desempeñaban determinados actores sociales.

Otra interpretación y representación frecuente del espacio lo concebía como un contexto relativamente externo a los hechos y procesos sociales, que ejercía determinadas influencias, en general ambientales, naturales y hasta de magnitud geopolítica sobre las sociedades. A menudo las concepciones ligadas al determinismo ambiental y/o determinismo geográfico, distintos modos de abordaje regional y discursos de tipo territorial nacionalista, entre otros, encontraron en esta interpretación un adecuado marco referencial a partir del cual justificar distintos modos de etnocentrismos, racismos y nacionalismos que tuvieron como finalidad educativa más o menos explícita la construcción de un tipo de ciudadano soldado antes que, por ejemplo, la de un ciudadano productor de transformaciones sociales.

Las representaciones clásicas y hegemónicas de espacio abordadas por la geografía durante más de un siglo tuvieron, a partir de sus propios modos de representación del espacio, un modo de producción discursiva que además de favorecer una idea de aquél como contenedor-escenario y/o determinista, promovió también una geografía de inventarios. Testimonio de ello ha sido el trabajo en el aula durante generaciones de las divisiones regionales y la identidad nacional como incuestionables macro objetos a enseñar.

En este Diseño Curricular se define una concepción de espacio que favorece en el aula, y para la vida cotidiana, la construcción y el desarrollo de un ciudadano consciente de un "futuro común".

De lo que se trata, entonces, es de enseñar a pensar la espacialidad humana con relación a determinadas finalidades y propósitos pedagógicos y lo significativo que ello es para la sociabilidad y socialización del alumno/a. Más acostumbrados a un conocimiento escolar que estructura el cambio, lo dinámico, lo vivo, fundamentalmente en orden al tiempo, la propuesta geográfica de la enseñanza de las Ciencias Sociales aquí desarrollada está destinada, además, a considerar al espacio como una dimensión estructurante y organizativa de la vida social dinamizada por determinados sujetos sociales, lo cual no refiere ya sólo al tiempo, sino, siempre, y a la vez, al espacio y al tiempo.

En este sentido se cree necesario aquí entender que la necesidad de aprender a pensar el espacio -y hacerlo de modo estratégico- es el reconocimiento de la necesidad de acercar y transmitir por parte del docente determinadas representaciones científicas.

Bajo la consigna de que todos tienen capacidades interpretativas sobre el espacio, se intenta favorecer en el alumno/a el desarrollo de una serie de aprendizajes que cree condiciones adecuadas para el intercambio de saberes (cotidianos y científicos) sobre la vida económica, política y cultural de los pueblos y culturas, a la vez que el lugar que la espacialidad humana en ello ocupa. En definitiva, se trata de hacer a aquellas representaciones del alumno/a más complejas, reflexivas y críticas en orden a saberes de referencia que circulan en espacios reconocidos como de legitimación para las Ciencias Sociales contemporáneas.

El espacio y la espacialidad humana

El espacio, concebido como espacialidad humana, se ha transformado para las distintas prácticas de los geógrafos y otras Ciencias Sociales en una dimensión de análisis clave. Además, es considerado como estructurante y organizador –junto a otras dimensiones- para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este sentido, no puede dejar de reconocerse la significativa revalorización que el espacio ha tenido en las últimas décadas, además de para los geógrafos, para los sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos y politólogos, entre otras Ciencias Sociales.

Se trata, en primer término, de religar conceptualmente dimensiones analíticas que, para distintas tradiciones geográficas anteriores, y a menudo de otras Ciencias Sociales, han considerado "lo social" separado de "lo espacial". De lo que se trata entonces es de considerar al Espacio *como una construcción social. O bien, dicho de otro modo, el espacio, la espacialidad humana es siempre sociedad y cultura.*

El anterior es un enunciado que desde hace algunos años ha pasado a formar parte de un discurso más amplio que oportunamente ha venido a renovar la geografía escolar desde al menos la segunda mitad de los años ochenta y más plenamente desde mediados de los años noventa. Pero, ¿qué significa más ampliamente *espacio como construcción social*?

En primera instancia equivale a sostener en términos generales y abstractos que la *espacialidad humana es un producto sociohistórico de dimensiones económicas, políticas, culturales y simbólicas.* Espacialidad humana que material y/o simbólicamente es siempre en tanto construcción social del trabajo humano, una expresión cultural de determinadas relaciones socio históricas técnicas de producción y poder. No obstante, la importancia de la espacialidad humana radica, además de ser considerada como un producto socio histórico del trabajo humano (espacio, tiempo, sociedad), en que éste es condición activa y parte integral fundamental de la construcción material y simbólica de una sociedad. Es decir, las relaciones sociales técnicas, de producción y de poder tienen existencia social sólo en la medida en que ellas existen espacial y, por supuesto, temporalmente.

Debe considerarse que las relaciones sociales además de ser modeladoras de la espacialidad humana (construcción social del espacio) pueden ser afectadas, modeladas, modificadas y aun transformadas culturalmente por la mencionada espacialidad que las hace concretas. Es la espacialidad humana ahora afectada por variaciones geográficas y distribución desigual de los recursos, la vida social.

Contrariando las representaciones de espacio inerte o muerto, o las de espacio meramente escenario, las relaciones sociales, siempre de carácter socio histórico, están construidas e inscriptas en el espacio que modela activamente la sociedad. Se trata de comprender el espacio como un "ambiente construido" desde lo humano y que, en su conformación, también ayuda a construir lo que es humano. Se trata de la construcción, por determinadas relaciones sociales de producción y poder, de un ambiente que afecta de modo diferenciado y desigual la vida social de grupos, clases sociales y pueblos durante la historia.

Del modo señalado, los ríos, los bosques, los océanos y el suelo no sólo corresponden a una acción interna de la naturaleza, sino que también han sido apropiados material y simbólicamente, desde las primeras organizaciones socioculturales y sujetos sociales, por la actividad del trabajo y la cultura humanas. Este principio de interdependencia, de igual modo, por ejemplo, procura interpretar a las ciudades y sus espacios de producción como entornos construidos, en los que si bien la naturaleza estaría "empíricamente" ausente, no es visible, el obrar humano ha construido un tipo de espacialidad que afecta, modela –dicho esto a grandes rasgos- como producción de la cultura el comportamiento, el deseo humano y en definitiva la imaginación geográfica.

Con relación al dominio más clásicamente tenido como cultural sobre el espacio corresponde un tipo de implicancias que tiene como relevante y significativo las percepciones, la ética, los mitos y otras estructuras de significado que son parte del diálogo de un individuo o grupo con sus espacios y territorios.

Se trata de que los estudiantes construyan representaciones sobre el espacio, la espacialidad humana, a partir de un modo de construcción del conocimiento escolar proclive a entender la intervención y trabajo humanos configurando y modificando la naturaleza, creando ambientes, territorios, lugares, paisajes y configuraciones territoriales producto de determinadas relaciones sociales de producción y poder. Pero que asimismo considere la forma en que los ambientes naturales y culturales favorecen –al tiempo que restringen- la actividad social productiva y reproductiva, e inversamente de qué

modo los grupos sociales y sociedades hacen posible o no, simultáneamente, el desarrollo cultural y la "acción interna" de la naturaleza. En este sentido, la Geografía contemporánea se muestra atenta a las variaciones geográficas y los modos de desarrollo desigual y combinados que comportan explicaciones adecuadas para la comprensión de la diferenciación geográfica (por economía, política y cultura) del planeta Tierra.

Naturaleza y cultura

Los sujetos sociales producen, en orden a una cultura determinada, un modo peculiar de vida. Esto según las relaciones materiales, políticas, espirituales, entre otras, que las personas mantienen con la naturaleza y con los otros sujetos. Así, para que esos cambios sean posibles históricamente, estos hombres y mujeres han intervenido sobre el mundo natural apoyados en elementos extrasomáticos (artefactos, herramientas) que son medio y producto de adaptaciones y transformaciones.

La relación cultura-naturaleza se expresa en instituciones y prácticas sociales, es un proceso social de identificación que se modifica en la medida en que las mencionadas configuraciones culturales cambian en el espacio y el tiempo.

En orden al significado, que es relevante para la materia Ciencias Sociales, la cultura es concebida como un tipo particular de producción **a la vez que representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales.** Eunice Durhan, tratando de dar cuenta de la densidad del concepto, propone la siguiente aproximación:

> *"La dinámica de la relación entre los objetos culturales y la práctica colectiva puede aprehenderse más fácilmente si utilizamos, en lugar de la metáfora del lenguaje, la del trabajo: así como los bienes materiales resultantes del trabajo social encierran un trabajo muerto que puede ser reincorporado a la actividad productiva sólo a través de un trabajo vivo, así también los sistemas simbólicos forman parte de la cultura en la medida en que son constantemente utilizados como instrumento de ordenación de la conducta colectiva, esto es, en la medida en que son absorbidos y recreados en las prácticas sociales".*

Expectativas de logro

Propósitos generales

Se espera que al finalizar la ESB, los alumnos/as:

- interpreten y consideren distintos puntos de vista (científicos, religiosos, de las creencias, entre otros) acerca del origen del hombre;
- identifiquen y construyan relaciones sobre distintas problemáticas ambientales del pasado y del presente considerando que toda actividad humana implica siempre, además de relaciones de producción y poder entre las personas, modos particulares de apropiación de la naturaleza;
- analicen, interpreten y establezcan relaciones entre los hechos y procesos del pasado y el presente considerando siempre creencias, actitudes, costumbres como manifestaciones de diversidad, de desigualdad y de diferencia entre los pueblos;
- reconozcan relaciones entre los hechos y procesos de distintas organizaciones socioculturales y las instituciones políticas, de poder, de Estado que actuaron como factor de organización social;
- reconozcan distintos modos de vida en orden al grado de desarrollo económico, tecnológico, político y cultural que han alcanzado teniendo en cuenta la conflictividad social (guerras, convulsiones sociales, consensos, acuerdos, entre otros);
- construyan relaciones entre modos de vida del pasado antiguo y el presente reconociendo los factores que pueden remitir a la diversidad cultural y étnica y aquellos que refieren a la desigualdad social;
- reflexionen sobre las variaciones geográficas en la oferta de recursos naturales en distintos espacios que pueden ser obstáculos para el desarrollo de la vida social pero que también abren posibilidades a la creatividad humana;
- consideren al trabajo como generador de conflicto, integración o cohesión social y como una de las interacciones más activas, y siempre presente, en cualquier modo de relación social;
- comparen y contrasten las principales afectaciones ambientales (erosión, manejo de cuencas hídricas, sobrepastoreo, domesticación de semillas y animales) que son productoras de distintos modos de vida;
- identifiquen los territorios humanos como espacios cualificados por distintos tipos de recursos y que se encuentran sujetos a relaciones específicas de dominación y poder. Así como su identificación como espacios de identidad y pertenencia para determinadas culturas.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Con respecto al espacio los alumnos/as deberán:

- interpretar y reconocer la significatividad de los diferentes tipos de mapas (topográficos y temáticos), así como la relevancia de los mismos para la comprensión e interpretación del espacio;
- conocer los elementos de un mapa (proyección, escala y simbología) y las diferencias con otros tipos de representación gráfica del espacio (cartas, planos, etc.);
- utilizar con exactitud la orientación de los puntos cardinales y puntos de referencia espaciales de su localidad, región, país, continente y planeta, aunque ya no sólo sobre espacios observados directamente;
- seleccionar el mapa más adecuado, según su escala, para el trabajo con problemas geográficos locales, regionales o mundiales;
- reconstruir distintas vías de comunicación para su posterior transposición a mapas y atlas;
- conocer y familiarizarse con distintos tipos de planisferios y localizar en ellos, junto a criterios temporales, distintos modos de vida;
- transformar objetos espaciales vistos de modo oblicuo a una vista aérea.

Con respecto al tiempo los alumnos/as deberán:

- utilizar categorías convencionales sobre la cronología, reconocer sus límites y emplear alternativas de las mismas (por ejemplo, aquellas que permitan el uso de expresiones tales como: "antes y después de Cristo", "el mundo antiguo", la prehistoria, etc.);
- relacionar información sobre los cambios sociales aplicando los criterios de simultaneidad, secuencia, duración, cambio y continuidad en el estudio de la dinámica social a través del tiempo histórico;
- interpretar, *comparar* y crear líneas u otros modos de representar el tiempo, siempre situando en ellos modos de vida y su localización en el espacio;
- utilizar criterios de periodización dando cuenta de los principales aspectos y sucesos sociales, culturales, económicos y políticos aplicados en distintas escalas (mundial, latinoamericana, argentina);
- identificar algunos puntos de referencia a partir de los que operan los calendarios de otras culturas;
- distinguir entre distintas clases de cambios históricos, tanto en lo que respecta al tiempo como en relación al espacio utilizando distintas escalas (locales, continentales, regionales, mundiales);
- ordenar correctamente situaciones y elementos relacionados con la historia de la humanidad y sus espacios y territorios en sus aspectos más concretos (evolución de la vivienda, del modo de procurarse el alimento, del vestido, de los transportes, de la utilización de la energía, etc.), utilizando las nociones de década, siglo y milenio y aplicar los criterios de duración, cambio y continuidad.

Con respecto al tratamiento de la información los alumnos/as deberán:

- utilizar un vocabulario específico sobre fenómenos geográficos e históricos de distinto orden (cuenca hidrográfica, sistemas de irrigación, migraciones, ciudad, problemas ambientales, etc.);
- desarrollar destrezas en el manejo de diferentes fuentes estadísticas censales, realización de encuestas y entrevistas de distinto tipo;
- comprender los modos de construcción e interpretación de cuadros, tablas, diagramas, esquemas conceptuales y gráficos estadísticos así como lograr una adecuada interpretación de los mismos en distintos medios de información y comunicación (diarios, revistas, textos, etc.).
- obtener información de variedad de fuentes (pinturas, fotografías, fotografías aéreas, imágenes satelitales) sobre los modos de vida estudiados y comunicarlos en diferentes registros (orales, escritos, cartográficos, etc.).

Organización de los contenidos

La estructura para la organización de los contenidos de la materia Ciencias Sociales que se presenta a continuación está integrada por una serie de componentes que tiene como propósito definir los contenidos, orientar la tarea de enseñanza, así como la construcción didáctica de los temas que estructuran la materia y que corresponden a los que serán enseñados durante el año, así como también orientar la tarea de evaluación.

En principio la organización de los contenidos a enseñar durante el año se encuentra dividida en tres unidades de contenidos. El conjunto de estas tres unidades representa la totalidad de los contenidos que deberán enseñarse durante el año. Cada una de ellas se encuentra ordenada según distintos modos de vida y organizaciones socioculturales que corresponden a distintos espacios y sociedades.

Al inicio de cada unidad se ha desarrollado un texto que tiene como finalidad caracterizar globalmente cada uno de los modos de vida prescriptos como contenidos.

A modo de explicación del Mapa de la organización de los contenidos que más abajo se exhibe corresponde establecer lo siguiente:

- Cada **unidad de contenidos** posee su propio **objeto de estudio** que será enseñado por medio de sus correspondientes **contenidos**.
- El tratamiento de los **contenidos** deben ser enseñados considerando siempre unos **conceptos estructurantes** y que son permanentes. **Los conceptos transdisciplinarios** y básicos, cambiantes, según el objeto de estudio y los contenidos, deben servir más específicamente al tratamiento de los últimos mencionados.
- Con mayor grado de especificidad y concreción se ha propuesto una serie de **conceptos básicos** disciplinarios que son siempre relevantes para la explicación y comprensión de las problemáticas sociales y que varían conforme se trate de distintos objetos de estudio y contenidos. Por ejemplo, el concepto básico *excedente* es un concepto potente para la explicación de los cambios en la organización del espacio, las primeras manifestaciones de las ciudades y la división de la sociedad en clases. Además, conforma un rasgo típico y fundamental de unos modos de vida que difieren fuertemente de otros como pueden ser los modos de vida nómades. De igual modo, debe entenderse que un concepto básico como el de *esclavización* de la fuerza de trabajo también es típico de determinadas organizaciones socioculturales y que tiene un carácter socio-histórico específico de ella y no de otra organización sociocultural.
- Entonces la transformación de unos determinados *objetos de estudio*, que caracterizan cada una de las *unidades de contenidos*, en *objetos aptos para ser enseñados* requiere del tratamiento de unos *conceptos estructurantes* siempre constantes, y además una serie de conceptos *transdisciplinarios* y básicos que, como se dijo antes, deben estar siempre presentes y pueden ampliarse a otros que no están sugeridos en este Diseño.

Mapa de la organización de los contenidos

Unidades de contenidos I, II y III (Contenidos que deberán ser enseñados involucrando los ítem que más abajo se desarrollan) Objetos de estudio (Modos de vida correspondientes a las distintas unidades I, II y III)
Conceptos estructurantes para la enseñanza de las cs. Sociales en el 1° año (Naturaleza / cultura – espacio / tiempo – trabajo y sujetos sociales)

Conceptos transdisciplinares para la enseñanza de las cs. Sociales (Similitud / diferencia – continuidad / cambio – conflicto / acuerdo – conflicto de valores y creencias – interrelación / comunicación – identidad / alteridad – poder y otros)
Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de las cs. Sociales (Adecuado a cada uno de los contenidos a enseñar)

Objeto de estudio. Los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinares y los conceptos básicos de la materia

Objetos de estudio

Para cada Unidad de Contenidos se ha optado por un objeto de estudio que tiene su anclaje en los saberes sabios que ha construido el conocimiento "científico". Es un objeto de estudio que deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. Los siguientes ítem procuran actuar orientando al docente sobre distintos tipos de conceptos que contribuyen al pasaje de un objeto de estudio a un objeto apto para ser enseñado.

Los conceptos estructurantes

Se ha optado aquí por una serie de pares de conceptos opuestos y complementarios considerando su capacidad sintética y ordenadora para una reflexión sobre lo que hay que enseñar: la realidad social presente y pasada.

Los conceptos estructurantes no constituyen contenidos de enseñanza, sino que son conceptos que estructuran el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio y deben estar presentes siempre a la hora del tratamiento de los temas. Esto significa que todos los contenidos o problemáticas sociales son naturales, culturales, espacio-temporales y producidos por determinados sujetos sociales por medio y como producto del trabajo humano.

La construcción didáctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el presente Diseño se organiza por medio de diversas situaciones de enseñanza teniendo como finalidad el conocimiento y el desarrollo de saberes escolares que permitan a los alumnos/as conocer cómo se ha ido conformando el mundo desde sus primeras organizaciones socioculturales y modos de vida por la actividad de distintos sujetos sociales.

Este modo de abordaje promueve que el alumno/a interprete y comprenda la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades. Refiere a distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas que, a partir del trabajo y la cultura, siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos sociales han producido sus propias condiciones para la vida.

Para ello, se propone la tarea de enseñanza de contenidos organizados por los *conceptos estructurantes naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales.* Ellos conforman dimensiones analíticas, "partes" siempre existentes en cualquier espacio y sociedad del pasado o el presente, por lo que cualquiera de los modos de vida que se referirá más adelante en las Unidades de Contenidos I, II y III debe considerarse primeramente en su relación con aquellos.

Se ha considerado aquí a los sujetos sociales individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales como protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de sus propias espaciotemporalidades. Son así, actores sociales portadores de ideas, puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones, necesidades e intereses.

Son los sujetos sociales quienes, por intermedio de sus decisiones, persiguiendo determinados objetivos, atendiendo a diversos intereses y mediante la acción del trabajo (como la actividad central que pone en contacto las esferas de la *naturaleza y la cultura*), crean relaciones entre las personas en determinados espacios y tiempos. Construyen y transforman el espacio social en orden a factores

tales como las normas, valores, conocimientos y capacidades productivas, entre otros, que identifican a cada cultura.

Los sujetos sociales no son un bloque único, no son homogéneos ni neutrales. Por lo que el desarrollo de distintos tipos de relaciones sociales, que tienen como protagonistas a distintos sujetos sociales está plagado de conflictos, luchas, rebeliones, revoluciones, y consensos y acuerdos.



Esquema sobre los conceptos estructurantes de la materia Ciencias Sociales

Los conceptos transdisciplinarios

Las Ciencias Sociales no disponen de una referencia "uni-disciplinar", sino que constituye un campo de conocimientos y conjunto de disciplinas.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha procedido a seleccionar unos conceptos clave transdisciplinares que, junto a otros de tipo básico de las disciplinas, procuren dar cuenta del mundo que vive el alumno/a y con los cuales también es posible analizar el pasado.

Si bien se han seleccionado algunos conceptos transdisciplinares (identidad – alteridad; racionalidad – irracionalidad; entre otros), el criterio ha sido el de guardar coherencia epistemológica con la propuesta de la materia Ciencias Sociales y el de ser pasibles de adaptarse a la enseñanza en el año. Es decir, probablemente ante la adopción de otro marco referencial el listado de conceptos transdisciplinarios sería otro.

Se considera aquí que proveer a los docente de estos conceptos transdisciplinarios, así como los más adelante denominados básicos de las disciplinas, les permitirá una mayor orientación sobre cuáles son los conceptos de uno y otro tipo (transdisciplinarios y básicos) que deben considerar a la hora de efectuar un recorte temático, un estudio de caso, una solución de problemas u otra estrategia. Por ejemplo, muchos de los temas sociales propuestos en este Diseño refieren directa o indirectamente a "diferenciación social" que además se expresa en dos conceptos esenciales: desigualdad y diversidad. Los temas que así lo permitan y el docente considere deberán ser tratados con los conceptos transdisciplinares y básicos más adecuados.

Conceptos básicos de las disciplinas de las Ciencias Sociales

Los conceptos básicos como los transdisciplinarios, necesarios para el tratamiento de cada objeto de estudio, son fundamentales para una adecuada tarea de enseñanza.

El núcleo de conceptos básicos de las Ciencias Sociales que para cada uno de los niveles aquí se propone, si bien es amplio, de ningún modo es exhaustivo con relación al objeto de estudio prescripto. Es decir, para cada objeto de estudio pueden existir más conceptos, pero aquí se han seleccionado los que se han considerado como más relevantes y significativos para su enseñanza; existiendo asimismo legitimidad y consenso para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En ese sentido, la selección de unos conceptos básicos de las Ciencias Sociales siempre se encuentra necesariamente articulada con una determinada perspectiva de análisis, punto de vista o adscripción teórico–metodológica. Los conceptos básicos aquí seleccionados corresponden a una serie de herramientas teóricas que el docente transmitirá, negociando sus significados, para que los alumnos/as progresen y profundicen la comprensión de los problemas seleccionados y que en rigor se encuentran también articulados con las expectativas de logro que persigue la enseñanza de las Ciencias Sociales para el primer año.

Más específicos, concretos y particulares que los estructurantes, los conceptos básicos seleccionados tienen como finalidad brindar al docente un adecuado "mapa conceptual" que contribuya a su orientación para el conocimiento y comprensión de determinadas regularidades y diferencias de y entre las sociedades de determinados territorios y períodos históricos. Pero que asimismo le sea útil y legítimo para la enseñanza de la materia.

Contenidos a enseñar

En el aula se deben trabajar los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinarios y los conceptos básicos de las disciplinas por medio de contenidos. Tradicionalmente el Diseño curricular ha sido interpretado como un "listado" de temas a enseñar; aquí, la valoración conceptual que se hace de los contenidos procura, desde el campo pedagógico, identificarlos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos y valoraciones que contribuyen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los contenidos prescriptos corresponden a recortes temáticos que se van a abordar y que han sido seleccionados también en orden a las expectativas de logro que persigue la enseñanza de las Ciencias Sociales para el primer año. En virtud de la perspectiva analítica con la que serán tratados los problemas sociales han sido estructurados de conformidad con lo que aquí se ha denominado como conceptos estructurantes, conceptos transdisciplinarios y conceptos básicos.

Orientaciones didácticas

En el contexto de este Diseño Curricular se presenta una manera de concebir las Ciencias Sociales, entendidas como un saber en construcción, en constante desarrollo y con el acento puesto en la comprensión y explicación de las acciones de los hombres en sociedad. Entonces, necesariamente, ha de modificarse la manera de enseñar las mismas, la forma de organizar y secuenciar los contenidos, los tipos de saberes a construir, los recursos a utilizar y las formas de evaluar los aprendizajes alcanzados. Las prácticas de enseñanza se deben orientar en el sentido de organizar situaciones didácticas que tengan en cuenta la complejidad del objeto social, su estudio en profundidad y la participación de los estudiantes en la construcción de sus vínculos con los contenidos de la enseñanza.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, y pensando en los alcances de aprendizaje que la tarea de enseñanza debe perseguir, desde la perspectiva de análisis que sostiene este Diseño Curricular –el constructivismo social y socio-cultural- se introducen actividades como, por ejemplo, el tratamiento de problemas u otros del tipo que se correspondan con los marcos referenciales de la materia.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el modo de tratamiento de los temas debe permitir el estudio de determinadas problemáticas en orden sincrónico o diacrónico, en distintos espacios y sociedades, así como también el desarrollo desde distintas perspectivas disciplinares, identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas.

El enfoque también provoca el análisis y la reflexión críticos sobre problemas que afectaron o afectan a la humanidad y a la población del país, región o localidad. Abierto, además, a la posibilidad del ingreso de temáticas actuales de interés para los docentes y alumnos/as y a partir de las que se generan, hacia el pasado, el presente y el futuro, y que obliguen a replantearse sus propios supuestos sobre los temas abordados.

Para ello en cada Unidad de Contenidos se sugieren dos posibles modos de abordaje y organización de la enseñaza: el trabajo a partir de *Ejes Organizadores* y el trabajo a partir de *Estudios de caso*. En las Unidades de Contenidos I y II desarrollan, a manera de ejemplo, una propuesta de cada modalidad.

La elección de un *eje organizador* de los contenidos para su abordaje en situación de estudio es una oportunidad de aprendizaje trascendente que favorece la construcción del conocimiento en la medida en que convoca a los sujetos a involucrarse y comprometerse en el tratamiento de los temas por medio de una visión integrada de los mismos. Por otra parte, dinamiza la acción didáctica del docente como actor y decisor de la organización de la tarea de enseñanza.

Las condiciones de trabajo áulico inherentes a la formulación de un eje organizador pueden ser múltiples, pero fundamentalmente se trata de que los estudiantes se involucren desde el comienzo de la secuencia con el tema que van a estudiar. En este sentido, se puede considerar que los propios estudiantes, orientados por el docente, acuerden la organización de los alcances del eje.

Por su parte, el *estudio de un caso* es siempre una oportunidad de aprendizaje en la medida en que quienes participan en su análisis logren involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión. La participación en este tipo de metodología desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Por otra parte, pone en juego el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de actitudes de innovación y creatividad.

No obstante, cualquiera de estos u otros modos de abordaje que sostengan el enfoque de enseñanza del presente Diseño, deberán incluir fuentes de información que permitan un conocimiento adecuado del problema. Por ejemplo: textos especializados, relatos de miembros de los pueblos en estudio, fotografías de artefactos tecnológicos, mapas, artículos de debate, entre otros posibles, ofreciendo situaciones de:

- lectura e interpretación de textos;
- manejo de fuentes de distinto tipo;

- trabajo con material cartográfico;
- indagación sobre las condiciones de vida de los actuales pueblos originarios que aún viven en la región, o bien las causas de su desaparición;
- elaboraciones de textos e informes individuales y debates grupales;
- exposiciones individuales o en grupo sobre indagaciones realizadas por los alumnos/as.

Contenidos

Unidad de contenidos I: muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humana

Este nivel se centra en la enseñanza de las relaciones socioculturales del denominado proceso de hominización y en las sucesivas modificaciones que el espacio experimenta por la acción conjunta de distintos cambios climáticos, y en menor medida de los primeros hombres. El accionar en el uso y apropiación de los recursos influye en los modos que adoptan las primeras organizaciones humanas y sujetos sociales en su desarrollo posterior.

Los investigadores actuales sostienen que los "humanos modernos" pertrechados con lenguaje y capacidad para el aprendizaje colectivo aparecieron en África hace alrededor de 250.000 años. Poco a poco, comunidad tras comunidad, los humanos desarrollaron tecnologías nuevas y aprendieron a vivir en entornos desconocidos. El conocimiento ecológico fue cada vez más necesario en la medida que ampliaron sus territorios hacia los nuevos continentes. Así, conforme se expandían, los humanos empezaron a influir de modo significativo en la biosfera ocupando hacia los 10.000 a.C y final de la última glaciación, casi todas las partes habitables del planeta, empujando a la extinción a los demás homínidos que quedaban. Transformaron paisajes con el fuego y extinguieron buena parte de la megafauna del Pleistoceno.

Entre otros conceptos básicos de las Ciencias Sociales cabe destacar algunos por su significatividad pedagógica y potente capacidad articuladora de conocimientos. Los conceptos en cuestión encuentran en las preguntas básicas –¿qué tipo de complejidad tuvieron las primeras organizaciones humanas? ¿Cuáles fueron sus actividades dominantes?– la posibilidad de reconstruir otras sociedades y otros espacios para alcanzar conjeturas y respuestas a preguntas sobre el origen de la humanidad y también comprender e interpretar otros modos de vida.

Si bien es necesario para el conocimiento del modo de vida que corresponde a este nivel que los alumnos/as conozcan una cantidad de rasgos y hechos fácticos de estas primeras organizaciones sociales, hay algunos conceptos e ideas básicas que deben estar en la base de la explicación y comprensión que el docente construye en el aula.

Entre otros, los conceptos de *aprendizaje colectivo* e *intercambio de información* son fundamentales para ubicar las relaciones socio históricas entre el hombre (como ser social) y su espacio geográfico (natural/cultural) dentro de un proceso continuo de transformación de sí mismo y los ambientes y territorios que él modela. Esto ha sido posible y por supuesto aún lo es, por medio del aprendizaje colectivo y el intercambio de la información hacia el interior de sus organizaciones, pero también en una siempre creciente interculturalidad en relación con otros grupos y sujetos sociales. Para esta tarea el hombre se ha venido agrupando en colectivos para apoyarse y cooperarse, y esto siempre lo ha hecho históricamente en crecientes niveles de complejidad.

Hasta donde se sabe no ha existido ni existe la posibilidad de que, como fenómeno cotidiano, la especie humana sea autosuficiente en forma individual. Son los grupos humanos, las sociedades, las que generan colectivamente sus condiciones de reproducción; el hombre, sin duda, es un animal gregario (Rivera, 2005).

Debe considerarse que el hombre siempre ha estado en constante relación con la naturaleza para poder obtener los satisfactores (alimento, vivienda, entre otros) que finalmente le permitieron reproducirse como ser biológico y creador/recreador de su cultura. Así, las interacciones mutuamente transformadoras entre el hombre y la naturaleza, y entre los hombres mismos, que tienen lugar en el proceso de trabajo, se sustentan en procesos de aprendizajes colectivos. Entonces el aprendizaje hace referencia tanto a un producto, un conocimiento (algo que fue aprendido), como al proceso que permite obtener ese producto, el proceso de aprendizaje. El uso del fuego en muchos de estos grupos sociales de carácter nómada, junto a otras herramientas, y a la caza y la recolección, supuso un notable aumento del dominio y el conocimiento ecológico humano. Así, el espacio, en la medida que no es un escenario o soporte, sino una fuerza productiva y activa de la cultura reconoce en él, mediado por la sociabilidad, la interacción, la interdependencia humana y el aprendizaje colectivo, un campo de posibilidades para la evolución de la vida social.

Objeto de estudio

Modos de vida y organización sociocultural nómada: *muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas*

Conceptos transdisciplinares para la enseñanza de la unidad de contenidos

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder

Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos

Aprendizaje colectivo e Intercambio de Información (conocimiento acumulado) – Lenguaje Humano – Formas de Interdependencia y Normas de cooperación – Relaciones sociales y de parentesco – Necesidades sociales – Recursos – Cambios climáticos – Tecnología – Transformaciones humanas de la biosfera – Estructura social y política – Territorio/Territorialidad humana – Localización.

Contenidos a enseñar

- Hipótesis sobre el origen del hombre: del evolucionismo, de distintos pueblos originarios, de las religiones.
- El nomadismo como modo de vida. El Paleolítico y la ampliación geográfica de la colonización humana: cambios climáticos y adaptación humana. La interdependencia, la cooperación y el lenguaje: una serie de cambios que explica la aparición de los primeros grupos sociales. La apropiación de la naturaleza por la caza y la recolección.
- El fin de las glaciaciones y la ampliación de los territorios conocidos. Hacia la configuración climática actual del planeta: áreas frías, cálidas y templadas. Las formaciones vegetales (biomas) más significativas para la vida humana. Las principales áreas habitadas. Los conocimientos ecológicos y técnicos de los primeros humanos. Características de los primeros hombres: las facultades lingüísticas, la bipedación, la habilidad manual, la cacería animal y el aprendizaje colectivo. La coexistencia de los humanos y los homínidos. Las relaciones de fuerza y poder.
- El impacto humano en la Biosfera. Conocimiento ecológico, dominio tecnológico: el fuego como condición para el cambio de la dieta alimentaria y la alteración de los paisajes. Las primeras viviendas de los grupos humanos.
- El incremento demográfico e hipótesis sobre los orígenes y destinos de las primeras migraciones. Las migraciones siberianas hacia América. El perfeccionamiento de las técnicas de caza, el dominio del fuego y la expansión a nuevos entornos: modos de apropiación del espacio. Hipótesis sobre la extinción de grandes especies animales por la actividad humana.
- Algunas expresiones actuales de pueblos americanos sin agricultura: su organización sociocultural y relación con la sociedad contemporánea. La diferencia cultural y la desigualdad social.

• La vida de los primeros grupos americanos: las hordas pastoriles nómadas.

Orientaciones didácticas

Ejes Organizadores

Para esta unidad de contenidos se sugieren dos posibles ejes:

1. Desde los primeros modos de organización social, las actividades humanas y su localización se han encontrado afectadas por las condiciones naturales. Ante ellas, y según su cultura, las personas han establecido distintas respuestas transformadoras del espacio para convertirlos en sus propios territorios.
2. La acción de los grupos humanos ha transformado paulatinamente el medio físico y apropiado el espacio para convertirlos en territorios y paisajes culturales en orden a sus propias valoraciones de la naturaleza según su cultura, el desarrollo de su tecnología y el tipo de relaciones sociales dominante.

Estudios de Caso

La vida de los primeros grupos americanos: las hordas pastoriles nómadas.

Ejemplo didáctico de trabajo con Ejes organizadores

1. Desde los primeros modos de organización social, las actividades humanas y su localización se han encontrado afectadas por las condiciones naturales. Ante ellas, y según su cultura, las personas han establecido distintas respuestas transformadoras del espacio para convertirlos en sus propios territorios.

Al haber construido el eje organizador, el docente decidirá sobre un recorte temático que permita lograr mayores niveles de concreción a partir de la identificación espacio-temporal de una organización sociocultural en particular, por ejemplo:

Las condiciones naturales y la organización de la economía en las poblaciones pescadoras, cazadoras y recolectoras de la isla de Tierra del Fuego. Sur de América.

Para el trabajo sobre este recorte preciso, será necesario seleccionar determinados de conceptos básicos de las Ciencias Sociales que pueden ser algunos de los sugeridos en el presente Diseño, como por ejemplo:

- recurso;
- subsistencia;
- organización social;
- territorios;
- técnicas y tecnología social;
- necesidades sociales;
- formas de interdependencia y de cooperación.

Otros conceptos básicos pueden ser introducidos en orden a las necesidades de profundización y/o ampliación del eje en estudio.

El conjunto de los conceptos permitirá enmarcar o contextualizar el eje seleccionado y desarrollar estrategias comprensivas y explicativas que faciliten al estudiante realizar aprendizajes sobre los procesos por los cuales sociedades del pasado organizaron sistemas de obtención de recursos y de reproducción social mediante formas de desarrollo tecnológico, modos de vida y organización del espacio, desde una perspectiva que integre conceptos básicos de distintas disciplinas.

Así, el análisis de los temas deberá incluir, entre otros, información acerca de:

- las características del espacio habitado;
- los sistemas de obtención de recursos, la pesca en canoas, la recolección y la caza;
- los conocimientos tecnológicos y la adaptación a las características geográficas;
- la estructura social, la organización de la vida familiar;
- división sexual y generacional del trabajo.

Unidad de contenidos II: pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura

Esta unidad de contenidos se centra en la comprensión de los modos de vida de sociedades neolíticas en su relación con la aparición de la agricultura, el origen de los primeros poblados y un conjunto de transformaciones que paulatinamente fueron el medio y el producto de formas de organización social y modos de relacionarse con la naturaleza que, conviviendo con otras anteriores o diferentes, basaron sus modos de vida en la intensificación del uso del suelo y otros recursos.

El pasaje de un modo de vida "buscador y recolector" a otro "productor" de sus satisfactores (construcción de chozas, producción de alimentos por medio de la agricultura, etc.) significa la paulatina adopción de un modo de vida de carácter sedentario (Rivera, 2005) ligado a la fijación de su residencia y a la estructuración de distintos territorios en la medida que estos también fueron producto de distintas relaciones de poder sobre un espacio. Así, el proceso que se inicia se reconoce históricamente como el de la construcción de un ambiente progresivamente artificial. Las transformaciones del espacio que esta construcción sociohistórica del ambiente implica viene acompañada por una serie de alteraciones en el proceso de trabajo, las creencias y el aprendizaje colectivo que encuentra en la agricultura y la domesticación de animales y plantas un conjunto de novedades y "descubrimientos" que caracteriza el modo de vida sedentario en distintas sociedades y espacios.

La agricultura no apareció de una vez y en un lugar, sino que, como señalan las investigaciones más recientes, conformó parte de la base material que fue el producto de una serie de invenciones que desarrollaron distintas organizaciones socioculturales y sujetos sociales en diferentes espacios y regiones del mundo. La variación espacial y/o geográfica de los recursos y la cultura contribuyó a la diversidad de los modos de vida y sus condiciones materiales. Algunos de sus efectos correspondieron a un importante incremento demográfico y a una relativa abundancia de alimentos.

Objeto de estudio

Modos de vida y organización sociocultural sedentaria: *pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura.*

Conceptos transdisciplinares para la enseñanza de la unidad de contenidos

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad

Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos

Aprendizaje colectivo e Intercambio de Información (conocimiento acumulado) – Lenguaje Humano – Ideología - Formas de Interdependencia y Normas de cooperación – Relaciones sociales y de parentesco – Necesidades sociales – Recursos – Cambios climáticos – Técnicas y tecnología social – Transformación humana de la biosfera – Principios colectivistas de la propiedad y principios privatistas de la propiedad privada y esclavización de la fuerza de trabajo - Estructura social y política – División social y técnica del trabajo – Excedente – Asentamientos humanos y Urbanización – División espacial del trabajo y la producción – Clases sociales – Guerras

Contenidos a enseñar

- El paulatino reemplazo de los estilos de vida nómada por el cultivo del suelo – De la agricultura como complemento de la caza y la recolección a la intensificación agrícola - La mayor extracción de recursos del suelo - La agricultura y el desarrollo de tecnologías, nuevas relaciones sociales y nuevos modos de organizar el espacio: aldeas y pueblos – La tendencia a la ocupación de lugares cada vez más fijos - La coexistencia entre modos de vida cazadores/recolectores, pastoriles y agrícolas.
- Ambientes progresivamente artificiales: la domesticación y selectividad de plantas y animales – De una "agricultura de antorchas" al fomento del desarrollo de las especies animales y vegetales más

útiles – Frutos y tubérculos en áreas tropicales y cultivo de cereales en áreas frías y templadas - Crecimiento demográfico y cambio tecnológico.
- Espacios y organizaciones socioculturales en América: el manejo del recurso hidráulico, la ciudad, el Estado y la propiedad de la tierra. El modo de obtención del excedente.
- El agua como un recurso estratégico de las sociedades del pasado y las contemporáneas:

Orientaciones didácticas

Ejes organizadores

1. La domesticación de plantas y animales junto a la revolución agrícola significaron una profunda transformación de los modos de vida humanos. Uno de los principales resultados ha sido la fijación de la población a determinados lugares y la construcción de los primeros asentamientos humanos y territorios.
2. Las constantes adaptaciones y transformaciones territoriales y ambientales, por parte de distintos grupos humanos, se basan en valoraciones culturales, en los cambios en el desarrollo de las técnicas y la tecnología y las relaciones sociales.
3. La articulación de sociedades con diferentes estrategias de adaptación define una tendencia hacia la división espacial y la organización de núcleos socioterritoriales basados en la división social y técnica del trabajo. De modo correlacional debe considerarse el surgimiento de distintas clases sociales.

Estudios de caso

La revolución agrícola en los Andes y la organización social del sistema ecológico andino-incaico.

Ejemplo didáctico de estudio de caso

Para elaborar un estudio de caso que permita trabajar el problema "El agua como un recurso estratégico de las sociedades del pasado" puede comenzarse estableciendo un recorte que podría ser:"El aprovechamiento y el control del agua por medio de los sistemas de riego en los pueblos incas". De este modo, el problema a trabajar queda circunscripto a un espacio y un tiempo particulares.

En el contexto de los conceptos estructurantes y transdisciplinarios el docente deberá seleccionar determinados conceptos básicos de las Ciencias Sociales que pueden ser algunos de los sugeridos en el presente Diseño o bien otros que sean más pertinentes para el abordaje específico del problema. De este modo algunos de los conceptos básicos para el presente caso son: Técnicas y tecnología social – Transformación humana de la biosfera - Necesidades sociales - Formas de interdependencia y normas de cooperación – Control de los recursos y excedente. Mientras que otros conceptos básicos pueden ser introducidos en orden a la especificidad del caso en estudio.

El conjunto de los conceptos permitirá enmarcar o contextualizar el caso seleccionado y desarrollar estrategias explicativas que lo inscriban en una lógica más general de los procesos de alteración de la biosfera, transformaciones tecnológicas y organización del espacio desde una perspectiva que integre conceptos básicos de distintas disciplinas.

Así, el análisis del caso deberá incluir información acerca de:

- la localización de los territorios ocupados, organización productiva a distintos niveles;
- el sistema de cultivo en terrazas y los fertilizantes utilizados;
- los conocimientos ecológicos: el manejo de la tierra y la situación ecológica de la región;
- la estructura de las relaciones sociales, reciprocidad asimétrica, movimiento de personas, prestaciones de trabajo;
- estructura de las relaciones políticas;
- organización y división del trabajo;
- las redes de organización territorial;
- tecnologías para la producción;
- los cultivos dominantes.

Unidad de contenidos III: entre mundos, la experiencia de construcción del Occidente. Desarrollo de la división social del trabajo y transformaciones del espacio europeo.

Esta unidad se desarrolla en un contexto espacio temporal ampliado. Básicamente se centra en la comprensión de los cambios sociales que a lo largo de los siglos dio como resultado dos de las organizaciones que encuentran existencia en el mundo actual: el capitalismo y las diversas formas del socialismo.

Las condiciones generales del mundo antiguo prepararon un período de cambios estructurales profundos en la organización social, en las cosmovisiones del mundo natural y de las relaciones entre los hombres. La descomposición de las grandes estructuras imperiales trajo aparejado el surgimiento de identidades locales, aisladas en las que comenzaron a desarrollarse nuevas formas de organización de la sociedad, de la circulación de las personas y de extracción del excedente agrícola. Las relaciones de producción sufrieron importantes transformaciones a lo largo de varios siglos, desde la organización económica del esclavismo y su consecuente impacto sobre la guerra y la expansión territorial hasta la apropiación de la fuerza de trabajo mediante la coacción ideológica y/o militar para el pago de tributo (en servicios o productos). El trabajo servil se extiende en Europa desde el Siglo VII al Siglo XV, subsiste en algunos lugares hasta principios del Siglo XX y llega hasta nuestros días en algunas regiones apartadas de Asia, África y América Latina.

El territorio europeo experimenta cambios notables en cuanto a su estructuración social. La organización del control territorial emergente de la expansión helénica, posterior al Imperio Romano, configura nuevas organizaciones espaciales con sus redes de caminos, enclaves militares, obras de infraestructura de gran magnitud (ciudades, centros políticos, acueductos, entre otras estructuras) organización de los espacios productivos (las villas romanas).

La disolución de estas estructuras, con la crisis del Imperio, marca el inicio de un cambio lento y profundo en todo el sistema de organización social del actual espacio europeo, un mundo de núcleos aislados, separados entre sí, con débiles redes de comunicación, economía cerrada, construcciones defensivas que, pasado el año 1.000, produjo un salto cualitativo desde la perspectiva del progreso material: aumentó la producción agrícola por la incorporación de innovaciones técnicas (arado de hierro, molino de agua para la energía mecánica, abonos para la mejora del suelo, rotación trienal de los cultivos, arreos rígidos para la tracción equina), se aceleró la circulación de los hombres y de las cosas, la ciudad se desarrolló a partir de su función económica, las redes de organización territorial tendieron a restablecerse, la población crece, las relaciones de servidumbre lentamente fueron dando lugar a la aparición del trabajo libre, la producción artesanal se enlazó a un sistema de mercados bajo control de la burguesía.

Las condiciones materiales, sociales y culturales de este mundo en su desenvolvimiento dialéctico van dando origen a transformaciones en el conjunto de las relaciones sociales, tanto de producción y trabajo como de ejercicio del poder y del control social.

Las condiciones de este mundo en movimiento preparan el advenimiento de formas de organización social de tipo capitalista.

Objeto de estudio

Modos de vida y organización sociocultural: *entre mundos, la experiencia de construcción del Occidente. Desarrollo de la división social del trabajo y transformaciones en el espacio europeo.*

Conceptos transdisciplinares para la enseñanza de la unidad de contenidos

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad

Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos

Aprendizaje colectivo e intercambio de información (conocimiento acumulado) - Lenguaje humano - Ideología: control ideológico y coacción extraeconómica - Formas de interdependencia - Relaciones sociales y de parentesco: el contrato feudal y los vínculos feudovasalláticos - Parentesco patrilineal, derecho de primogenitura y heredabilidad – Nobleza - Guerra y orden social - Fuentes de energía - Necesidades sociales: recursos y carestía - Cambios climáticos - Transformaciones humanas de la biosfera - Técnicas y tecnología social - Principios de propiedad y de control sobre la tierra: usufructo y propiedad privada - Estructura social y política - Ciudades y territorios: mercados y libertades - Vínculo servil - Fuerza de trabajo libre – Salarios - Trabajo artesano y organización gremial - Energía - Medios de transporte

Contenidos a enseñar

- Modos de vida en las sociedades mediterráneas: las ciudades Estado, los imperios: Grecia y Roma, comercio, mercaderes, burguesía mercantil y control de los mercados. Producción para el mercado. Diferenciación social: exclusión y participación en la conformación del orden político social.
- La ciudad-estado como organizadora de los territorios: producción, comercio, tributación y control político. Organización social del trabajo: trabajo esclavo, sociedad feudal y trabajo servil, trabajo artesanal, trabajo libre y asalariado. Expansión territorial y la anexión de nuevos territorios: su vinculación con las formas de organización económica. Hacia nuevas formas de organización del poder político: problemas de inclusión social y control jurídico. Crecimiento demográfico, cambio tecnológico y fuente de energía usual.
- Pasaje de la sociedad imperial a la sociedad feudal: los vínculos de servidumbre, disgregación del control territorial, el carácter local de las relaciones sociales, económicas y políticas. Los tres órdenes de la sociedad estamental: los que labran, los que oran, los que luchan.
- Control sobre la tierra y el ejercicio extraeconómico del poder: las estructuras mentales como tegumento de las relaciones de explotación feudal. Religión: la institución iglesia factor de cohesión ideológica.
- Reorganización del conjunto espacial a partir del resurgimiento de las ciudades.
- Innovaciones técnicas aplicadas al rendimiento de la tierra. Aumento demográfico. División del trabajo: ciudad-campo. Gremios artesanales.

Orientaciones didácticas

Ejes organizadores

1. Los cambios en las *condiciones de producción* y en la utilización de la *fuerza de trabajo* significaron profundas *transformaciones en los modos de vida humanos y en los modos de construir territorios.* Uno de los principales resultados ha sido la *división social y técnica del trabajo, la profundización de la división espacial* y la aparición del *mercado de mano de obra libre.*
2. La *organización y las funciones del espacio urbano* son expresión de las constantes *transformaciones territoriales* y *ambientales* por parte de distintos *grupos humanos* las cuales se basan en *valoraciones culturales*, en los cambios en el *desarrollo de las técnicas, la tecnología y las relaciones sociales.*

Estudio de caso

La ciudad medieval como expresión de los cambios en la economía, la política y la cultura de la época.

Orientaciones para la evaluación

En las Ciencias Sociales y la construcción de conocimiento escolar se apunta fundamentalmente a capacidades complejas que se configuran como síntesis de las experiencias que el alumno/a ha logrado construir en el marco de su entorno vital presente y pasado. Así, para las Ciencias Sociales son expresiones de distintos grados de desarrollo personal como:

- disponer de esquemas de conocimiento que permitan al alumno/a ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración con relación a lo lejano – cercano / lo remoto lo próximo en el espacio y el tiempo;
- aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas, estudios de caso, evaluación de distintas hipótesis con relación a un problema social y/o ambiental.

Uno de los criterios que orientan la evaluación en esta materia es que ningún alumno/a puede ser evaluado en temas o contenidos que no hayan sido enseñados.

Las propuestas de enseñanza que pongan a los alumnos/as a que comparen, relacionen, clasifiquen, analicen, reflexionen, concluyan, hipoteticen, imaginen, definan, identifiquen, observen y otras, podrán constituirse en situaciones que brindan información para evaluar desempeños.

Seguidamente se presentan algunos criterios con sus posibles instrumentos para evaluar.

Los exámenes, las pruebas

Los exámenes en Ciencias Sociales deben confeccionarse poniendo en consideración por lo menos tres aspectos fundamentales (Souto Gonzalez, 1999):

- las metas de enseñanza que el docente se ha propuesto,
- la relación con el proceso global de la materia y
- los resultados que espera puedan alcanzar los alumnos/as después del trabajo en el aula.

Así, los exámenes deben servir a la vez para evaluar el proceso de enseñanza del docente, como para orientar al alumno/a acerca de lo que aprende y sus desempeños.

Entonces, no todos los exámenes deben ser formulados de la misma manera, sino que en éstos se debe indicar qué metas se quieren alcanzar respecto a qué han hecho los alumnos/as y qué cosas pueden hacer. De este modo se puede confeccionar un examen para conocer si los alumnos/as poseen los conocimientos para hacer un análisis sobre distintos modos de vida en distintos espacios y sociedades, por ejemplo en las nómadas y las sedentarias, en los que por ejemplo el alumno/a deberá dar cuenta si:

- conoce cuáles son las herramientas –desarrollo tecnológico- más usuales en esas organizaciones socioculturales;
- cuáles son las formaciones vegetales y condiciones naturales de determinados espacios;
- sabe localizar los principales espacios en donde se desarrollaron estos modos de vida;
- puede relacionar los distintos modos de habitar (nomadismo, asentamientos) con el modo de obtención del alimento;
- puede establecer relaciones entre la existencia de excedente económico y la actividad agrícola,
- identifica determinados objetos tecnológicos y utensilios, etc.

Por otra parte el docente también puede desear conocer si el alumno/a es capaz de estudiar siguiendo con algunas reglas formales de la metodología científica siempre antes trabajadas en el aula.

Por ejemplo, para introducir en los modos del conocimiento científico puede trabajar determinados temas a partir de su tratamiento a partir de problemas. Lo cual requiere que el recorte del tema sea realizado a partir de determinadas preguntas "de indagación" y el establecimiento de sus pertinentes "conjeturas".

El examen puede consistir en plantear unos problemas distintos a los planteados anteriormente y solicitarle al alumno/a que ordene las fases de investigación antes mencionadas. Esto es, la selección de un tema y su problematización a partir de preguntas para su posterior formalización en términos de conjeturas o hipótesis.

Otro ejemplo puede ser el tratamiento problemático de las migraciones en distintos espacios y sociedades:

- ¿por qué migraron determinados pueblos?
- ¿las razones fueron de índole puramente natural o producto del conflicto con otros pueblos vecinos?
- ¿se debió al agotamiento de los recursos en el lugar o a cambios climáticos?

Estas preguntas dinamizadas por el docente problematizan el fenómeno "migraciones" y requiere para su profundización de una serie de conjeturas que orientará los pasos a seguir y las dimensiones a analizar. El tipo de preguntas, el modo de plantearlas, la capacidad de argumentar al hacerlas, la relación con otros conocimientos adquiridos anteriormente, son indicadores a considerar para una evaluación de un tipo de aprendizaje no memorístico, relacional y seguramente transponible a otras situaciones. En Ciencias Sociales es posible realizar exámenes sobre casos prácticos que por ejemplo sirvan para evaluar el conocimiento alcanzado para el manejo de mapas.

Se puede:

- plantear al alumno/a que cambie la información de un código lingüístico a otro (hacer un mapa temático con la distribución de determinados biomas a escala mundial). Es decir se puede elaborar una prueba que determine si el alumno/a es capaz de superar un pequeño problema que demuestre su grado de comprensión de los leguajes utilizados habitualmente en cartografía: el cartográfico, el verbal, el icónico y otros;
- proponer situaciones para tratar un determinado tipo de fuentes; luego de haber recorrido una secuencia didáctica, con el propósito de que el estudiante, identifique el tipo textual, reconozca palabras como marca de historicidad, elabore conclusiones, y produzca nuevos textos sobre el tema tratado.

Los cuadernos de los alumnos/as

Además de los exámenes existen otros modos de evaluar la evolución de los aprendizajes de los alumnos/as. Se propone aquí el trabajo junto a los cuadernos de los alumnos/as. Mucho más que la tarea de evaluar si "el cuaderno está al día" o "las soluciones a los problemas son correctos" es un instrumento que puede ser utilizado como un adecuado indicador en el contexto de una metodología. Es decir, el cuaderno se inserta en una metodología.

El contenido de los cuadernos se suma a los exámenes, no los inhibe ni contraría si por ejemplo los alumnos/as elaboran "diarios" o "resúmenes" de las clases del profesor/a o bien de "indagaciones" que produzcan en sus casas resultado de solicitudes antes realizadas por el docente. Los resúmenes sobre determinados temas que elaboren en sus casas pueden ser considerados a evaluación si:

- los alumnos/as sostienen una lectura individualizada, de tal forma que el resto de la clase pueda escuchar diferentes versiones del mismo tema solicitado por el docente para "indagar". El docente podrá solicitar el comentario de un alumno/a con respecto a otro e intervenir directamente corrigiendo posibles errores. Otro alumno/a puede seguir el desarrollo del argumento y realizar un esquema en la pizarra. El docente podrá evaluar a ambos y la participación del resto de la clase;
- los alumnos/as seguidamente a la actividad anterior pueden volver sobre sus propios escritos y establecer cuáles fueron los momentos de aquella y establecer junto al docente "nuevas síntesis" de lo visto. Por ejemplo: "En primer lugar hemos aprendido que...." "Después hemos realizado...." "Por último..."

Las actividades y los ejercicios: el lenguaje específico

Como se sabe, el cuaderno del alumno/a da cuenta de la utilización de un vocabulario que como parte del conocimiento escolar da cuenta de conceptos y teorías y guarda referencia de algún modo con el propio del lenguaje científico en que se inserta la materia Ciencias Sociales que el alumno/a está estudiando. El docente debe saber actuar evaluando esas tareas específicas considerando que:

- los términos que utilizan los alumnos/as tienen muchas veces para ellos un significado ambiguo, poco preciso. Por ejemplo, recurso, localización, período u otros tienen un significado semántico mucho más preciso para la ciencia y al cual el alumno/a progresivamente se debe acercar. La tarea del docente debe ser también la de evaluar un vocabulario conceptual a partir de tareas concretas identificando el significado de las palabras en adecuados contextos explicativos, argumentaciones, resúmenes, narraciones u otros modos de expresión y actividades;
- existen técnicas específicas correspondientes a los lenguajes escolares que utilizan la materia que se está desarrollando. Así, se debe evaluar el correcto uso de los colores en los mapas, la confección adecuada de líneas de tiempo u otros modos de representar el tiempo y sus duraciones, la ortografía y sintaxis y organización de la exposición.

Las síntesis son una modalidad adecuada para el reemplazo de los más tradicionales "exámenes" en la medida que se puede tratar de una actividad que el alumno/a puede comenzar en su casa y completar durante su permanencia en el aula. Centralmente consiste en la elección de un texto adecuado al tema que se está tratando y de orientar al alumno/a en la confección de un mínimo guión, ayudarlo a definir el problema que aborda el texto, orientarlo para detectar cuáles son los supuestos sobre los que avanza el argumento del texto, facilitar la detección de algunos conceptos centrales y, si existen, conclusiones.

Al momento de que el alumno/a realice la síntesis el docente evaluará: la coherencia, la capacidad para detectar el problema y algunos conceptos centrales sostenidos por el autor del texto y finalmente la capacidad que alcance el alumno/a para elaborar unas adecuadas conclusiones.

Bibliografía

Bibliografía específica

Anderson, P., *Transiciones de la antigüedad al feudalismo,* 23[e]. Madrid, Siglo XXI, 1999.

Ascot, P., *La historia del clima*. Buenos Aires, Ateneo, 2004.

Bagú, S., *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México, Siglo XXI, 1980.

Bianco, A., *Pequeña historia del trabajo*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988.

Bloch, M., *Introducción a la Historia*, México, FCE, 1952.

Bourdieu, P., *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.

Burke, P., *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2005.

Cardini, F. y otros, *Europa Año Mil. Las raíces de occidente*. Madrid, Anaya. 1995.

Christian, D., *Mapas del tiempo. Introducción a la «Gran Historia»*, Barcelona, Crítica, 2005.

Claval, P., *Geografía Cultural*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Duby, G., *Año 1000; año 2000. La huella de nuestros miedos*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1995.

Dobb, M., Estudios sobre el desarrollo del capitalismo, 18[a]. México, Siglo XXI, 1985.

Febvre, Lucien, *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1971.

Gómez Mendoza, J., Muñoz Jiménez y Ortega Cantero, *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos* (De Humboldt a las tendencias radicales), segunda edición corregida y ampliada, Madrid, Alianza (Universidad Textos). 1994

Gonçalves, C, W. P., *Geo-grafias. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*, México, Siglo XXI, 2001.

Hobsbawm, E., *Marxismo e historia social*. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias, 1983.

Iggers, G., *La Ciencia Histórica en el Siglo XX. Una visión panorámica y critica del debate internacional*. Barcelona, Labor, 1995.

Lis, catharina-Hugo Soly., *Pobreza y capitalismo en la Europa preindustrial.* (1350-1850) Akal Editores, 1984

Lischetti, M. (comp.), *Antropología*, Buenos Aires, EUDEBA, 1994.

Métraux, A., *Los Incas*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1972.

Morin E., *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1995.

O'connor, J., *Causas Naturales. Ensayos de marxismo ecologico*. México, Siglo XXI, 2000.

Ribeiro Durhan, E., "Cultura, patrimonio y preservación", en A. Arantes (coord.), *Produciendo el pasado*. San Pablo, Brasiliense, 1984.

Rivera, I. (et. al.), Los procesos de aprendizaje colectivo dentro del proceso de reproducción social (PRS). Clol Granjas México, Instituto Politécnico Nacional, 2005.

Santos, Milton, *De la totalidad al lugar*. Barcelona, Oikos Tau, 1996.

Santos, Milton, *Por uma geografia nova. Da crítica da geografía a uma geografía critica*. San Pablo, Hucitec, 1986.

Santos, Milton, *A natureza do espaço. Tecnica e tempo, razão e emoção*. Sao Paulo, Hucitec, 1996.

Santos, Milton, *Metamorfosis del Espacio Habitado*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996.

Soja, E., *Geografías pos-modernas. A reafirmacau do Espaço na teoria social critica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar,1993.

Torricelli G. P., *El mapa, imagen, modelo e instrumento*. UBA. FFyL. Materiales del curso de postgrado. 1998

Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica, 1982.

Wallerstein, I., *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 1996.

Williams, R., *Palabras Clave. Un vocabulario de cultura y sociedad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.

Wright Mills, Ch., *La Imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

Wallerstein, I., *Impensar las ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 1999.

Bibliografía sobre la enseñanza

Aa.Vv., *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio*. Madrid, Istmo, 1989.

Aisemberg Y S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidos, 1997.

Arostegui, V. y otros, *Enseñar Historia*. Barcelona, Laia, 1989.

Benejam, P.; Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori, 1997.

Finocchio, S., "Enseñar Ciencias Sociales". TROQVEL Educación. Serie FLACSO – acción. Buenos Aires. 1993.

Gadotti, M., *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Porlán Ariza, R., "La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210, Barcelona, Enero, 1993.

Souto Gonzales, X, M., *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones Serbal, 1999.

Torres Bravo, P. A., *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2001.

Trepat, C. A. y comes, P., *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 1998.

Wassermann, S., *El Estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999.

Zabala, A., Los proyectos de investigación del medio. *Aula,* nº 8. Barcelona, Graó, 1992.

Recursos web

Di Cione, V., Apuntes de geografía y ciencias sociales [catálogo de texto]. 1998 - 2006. En: http://www.vdc.geoamerica.org/piblica.htm.

www.unla.edu.mx/complejidad/bc3.htm
www.ub.es/geocrit/menu.htm
www.filo.uba.ar/contenidos
www.geolatinam.com
www.google.earth
www.geoamerica.org
www.braudel.org.br
www.educared.org.ar
www.ffil.uam.es/hellas/Arcaismo/histo_ar/polis/polis.html
www.artehistoria.com
www.ub.es/geocrit/ense.htm
www.fedicaria.org
www.cuadernosdepedagogia.com
www.filosofiaparaninos.com
www.curriculosemfronteiras.org
www.ub.es/histodidactica
www.aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza
www.educ.ar
www.cibergeo.org/agbnacional/terralivre
www.campus-oei.org
www.eduteka.org/MejoresPracticasCS1.php

Educación Artística

1º año (7º ESB)

ÍNDICE

La enseñanza de Educación Artística en la ESB

El arte es un campo de conocimientos constituido por diferentes disciplinas. Las mismas producen y transmiten sentido a partir de lenguajes específicos que se estructuran sobre la base de convenciones culturales. Es decir que se trata de sistemas conceptuales complejos, en los que las técnicas intervienen como medios para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo sino un intérprete que interactúa con la producción estética. Además, la instancia productiva en sí misma posee un carácter interpretativo, ya que un realizador siempre se desenvuelve en un contexto espacial y temporal determinado, en el que debe atender a múltiples factores que condicionan la realización. Este es un proceso que sólo puede completarse con la intervención de un público, que hará su propia elaboración de la obra.

La materia Educación Artística en la ESB pretende constituirse como ámbito en el que los alumnos/as desgranarán los elementos constitutivos del horizonte cultural en el que viven, a través del análisis, la producción y la síntesis de las relaciones entre los diversos planos de lo artístico.

Se considera necesario efectuar algunas consideraciones sobre las implicancias que las definiciones sobre la cultura y el arte tienen para esta materia. Una utilización usual de la palabra cultura es como sinónimo de determinadas manifestaciones artísticas; o de un saber ilustrado, de erudición, de modales o conocimientos ligados a un grupo social en particular; a las instituciones que representan lo "civilizado". Lo que no pertenece a ese espacio queda relegado, y cuando se lo menciona es calificado de pintoresco o marginal. En la enseñanza artística esto se traduce en la valoración de determinadas producciones por encima de otras (a partir del criterio de su valoración tradicional, porque han sido validados por una elite), o en la creencia de que la materia debe "volver culto" al alumno/a, como si éste fuera un objeto inanimado y desprovisto de historia, contexto, subjetividad.

Para la enseñanza de los lenguajes artísticos es fundamental que el docente tenga en cuenta que la cultura es un universo simbólico generado por geografías y grupos sociales determinados, es producida por el hombre y que al mismo tiempo, construye al hombre. Un orden cultural no es inmanente ni atemporal: intervienen en él múltiples factores que lo van constituyendo como realidad a través del tiempo. Entonces, como espacio construido, la cultura no es una realidad incuestionable e inmodificable, sino que se va replanteando por el accionar de los sujetos en un proceso continuo que trasciende la existencia individual del mismo. La cultura no se constituye sólo con la costumbre, lo tradicional, lo acumulado a través del tiempo, sino también con la ruptura, la novedad, la transformación. Se trata de una relación dinámica entre tradición e innovación.

Asimismo, el arte no es la cultura. Es una parte de ella, pero no todo lo cultural es arte.

La segregación que históricamente ha padecido la educación artística respecto de otras instancias consideradas más relevantes en la formación del sujeto tiene su sostén en un recorte ideológico perimido, pero que aún es reproducido de diversas formas. Cuando se dice que el de las artes es el espacio de "expresión", "creación "o "libertad", se está afirmando que no hay posibilidad de comprender críticamente el hecho estético: la creación se toma o se deja, y su comprensión no pasaría por una relación interpretativa basada en códigos, lenguajes y un marco cultural determinado, sino por la posesión de una sensibilidad particular. Es decir, que quien no traiga consigo esa predisposición "natural" no tendría posibilidades de comprender el mensaje del genio. Éste es un nodo en la relación entre artistas, obras y público que plantea el romanticismo: la obra del genio no debe ser comprendida sino admirada. Por ende, esta perspectiva del arte no abriga ninguna posibilidad de construir una mirada en particular sobre las producciones estéticas. Los estudiantes reciben un mensaje que los coloca en un lugar pasivo, y que en modo alguno los estimula a manifestarse a través del arte, ya que el prejuicio de que "para hacer obras de arte hay que ser un genio lleva a que prime la auto-exclusión ("A mí no me salen esas cosas", "yo de eso no entiendo nada", etc.).

La idea del artista como genio creador fue puesta en cuestión a principios del siglo XX, de la mano de la crisis en la definición del arte que acarrean las vanguardias. Se plantearon otras concepciones sobre el lugar, función social y características individuales del artista, vinculadas con las nociones de interpretación y comunicación. Sin embargo, la imagen del artista genio fue tan relevante para la configuración del sistema sobre el cual se erige el arte como entidad independiente que hasta el día de hoy se encuentra a arraigada en el imaginario colectivo, y suele ser reforzada desde los medios de comunicación, películas y el propio sistema educativo, que en muchos casos sigue atribuyendo a las asignaturas artísticas el lugar de "la expresión".

Entender al arte como una institución implica comprender que ninguno de sus componentes posee características atemporales o intrínsecas, sino que responden a una imagen social construida sobre los artistas, las obras de arte y el público de las mismas.

Otras concepciones habituales sobre la educación artística que deben superarse son las que limitan el aprendizaje de lo artístico a la adquisición de una técnica y las que postulan al arte como espacio para adquirir destrezas que sirven como soporte del aprendizaje de materias tradicionales. En el primer caso, se circunscribe la valoración del arte a la posibilidad de reproducir un canon, separando el manejo del material de la conceptualización y la comprensión de por qué se hace algo de determinada manera. Al respecto, cabe señalar que si bien las técnicas forman parte del aprendizaje de una disciplina artística y adquirir un dominio de las mismas es necesario para poder producir un objeto estético; ellas son un medio, un instrumento para comunicar y generar metáforas, pero debe ser el que produce, el que seleccione la técnica más adecuada para lo que desea manifestar. Eso le permitirá romper barreras, reformular esquemas y generar un discurso propio.

En el segundo caso, la educación artística no es valorada por sí misma, sino por lo que puede aportarle a las materias que gozan de mayor consideración social. Este enfoque relativiza, pone en duda cualquier posibilidad de que el arte sea un campo de conocimientos autónomo.

Estos modelos han colocado al arte en un lugar decorativo y prescindible dentro de los currícula y de los proyectos institucionales. De ahí la importancia de revisarlos y elaborar una alternativa superadora, que entienda que la enseñanza del arte en la formación básica constituye una instancia fundamental para la relación de los alumnos/as con su entorno cultural y para su proyección individual.

El 1º año (7° ESB) tiene características particulares: es simultáneamente, el inicio de la educación secundaria y es un año de transición para los alumnos/as que se encuentran en el comienzo de su adolescencia. En este marco, la enseñanza de esta materia debe aportar a los alumnos/as la posibilidad de analizar el entorno social y cultural a partir de la comprensión de un lenguaje artístico, entendiendo que ese lenguaje está expresando un horizonte cultural. Este objetivo implica el trabajo con diferentes manifestaciones de la cultura actual, y se dirige a que cada adolescente empiece a conectarse de otra forma con el entorno, comprendiendo que sus formas de percibir no obedecen a condicionamientos naturales o innatos sino que intervienen su historia personal, sus prejuicios, sus referencias culturales; o que un mismo concepto puede comunicarse de maneras diferentes, que en el universo de lo estético el lenguaje no sólo es importante por lo que dice explícitamente: es también lo que sugiere y lo que oculta. Otro punto importante que trata esta materia en 1º año es la relación con los estereotipos, que tratados a partir de un lenguaje artístico deben permitir que cada alumno/a pueda diferenciar esquemas y relacionar las formas de representar que una cultura tiene con las formas de percibir. La comprensión de los modos en que se organiza un lenguaje artístico dotará a los alumnos/as de los elementos necesarios para que en el resto del ciclo puedan avanzar en la construcción de discursos propios y al sentirse representados por formas de decir o al rechazarlas, puedan explicar los motivos de esta adhesión o rechazo.

Otra cuestión que aborda Educación Artística en la ESB es la comprensión y la indagación sobre la percepción individual para comprender el carácter social de la experiencia. De ahí la importancia de no limitar la educación artística al análisis de obras de arte, y de no concebir a esta materia como un espacio de formación de artistas, ya que el conocimiento artístico que se construya en ESB debe poder aplicarse a problemáticas y escenarios más amplios que el contacto con una obra de arte.

Organización general de los contenidos de la materia

La materia Educación Artística incluye cuatro disciplinas: Danza, Música, Plástica- Visual y Teatro.

Si bien cada disciplina tiene su especificidad, todas organizan sus contenidos en torno a **núcleos temáticos**, que varían en cantidad y carácter según el caso.

Núcleos Temáticos de Danza/Expresión corporal:

- El cuerpo con relación a su registro consciente.
- El cuerpo con relación al espacio, al tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación.

Núcleos Temáticos de Música:

- Los materiales del Lenguaje Musical.
- La organización del Lenguaje Musical.

Núcleos Temáticos de Plástica- visual:

- El Espacio Plástico Bidimensional.
- La Forma Bidimensional.
- El Color.
- La Composición.

Núcleos Temáticos de Teatro:

- Estructura Dramática.
- Los elementos del Lenguaje Teatral.
- La organización de los elementos del Lenguaje Teatral.

A su vez, dentro de cada núcleo temático se diferencian **el Eje del Lenguaje, el Eje de la Producción, el Eje de la Recepción y el Eje del Contexto Sociocultural**. Estos Ejes no separan contenidos por temas, sino que **constituyen formas de aproximarse al contenido**. Es decir, la mención de cada Eje dentro del núcleo temático no es un orden de contenidos consecutivos sino una forma de problematizar ese contenido. Los Ejes ayudan a tener presente que cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del **Lenguaje**, con las formas de producir **(Producción)**, con las formas en que se percibe y se interpreta **(Recepción)**, y con el entorno en que una manifestación estética circula **(Contexto Sociocultural).** Es decir, los Ejes indican que en forma permanente se deben tener en cuenta estas cuatro maneras (Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural) de abordar un contenido para trabajarlo en la clase.

Los propósitos de la Educación Artística para la ESB se definen por lenguaje artístico.

Danza

La enseñanza de la Danza en la ESB

La Danza como objeto de conocimiento abarca un campo de estudio muy amplio y disímil que comprende una serie de géneros, estilos y modalidades diferentes, así como una gran variedad de escuelas de formación específica. Ahora bien, la Danza como materia que se enseña en la escuela supone necesariamente un recorte de ese saber; en el presente diseño el recorte propuesto implica una ampliación respecto del que actualmente está instalado en ese ámbito. El mismo se sustenta en algunas ideas centrales: que los jóvenes no solamente conozcan y bailen las danzas folklóricas argentinas, sino también las de otros países de Latinoamérica o de otras partes del mundo, que se reconozcan, consideren y aprovechen en las clases el material de movimiento de las danzas pertenecientes a los contextos juveniles, que puedan elaborar sus propias producciones de movimiento y que en todos los casos esté presente la reflexión en torno a los elementos presentes en cada danza, así como las formas y contextos de producción.

En primera instancia, la enseñanza se focaliza en los aspectos vinculados al reconocimiento del *lenguaje corporal* con el criterio de establecer una aproximación básica a los elementos constitutivos de la danza. Estos elementos (el cuerpo, el tiempo, el espacio, la dinámica y la comunicación) resultan inseparables cuando el movimiento sucede, pero en función de su estudio y comprensión se los identifica y se los desglosa, incorporando en cada año de la ESB, nuevos aspectos de los mismos y otros niveles de profundización. El conocimiento del código específico tratado desde aspectos productivos, conceptuales, analíticos y contextuales permitirá abrir otras vías de acceso para abordar las danzas del entorno, las propias y las de los otros. Luego la enseñanza se orientará a explorar y desarrollar diferentes procedimientos y procesos de interpretación y elaboración en el campo del movimiento, en los que los alumnos/as puedan ubicarse en diferentes roles: como intérprete, como creador, como público. Finalmente, se profundizará sobre las vinculaciones entre la producción en el campo del movimiento y los contextos sociales y culturales de procedencia, en función de la consideración de estos aspectos como marcos que otorgan sentido a la danza y colaboran en la comprensión de las motivaciones de cada discurso coreográfico.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

Este enfoque sobre la enseñanza de la danza en la ESB, no solamente implica el acceso a nuevos saberes específicos, sino que permite también establecer una relación más estrecha entre la apropiación de estos nuevos saberes y los intereses y necesidades de los alumnos/as y las alumnas. Si bien esta consideración puede resultar importante en cualquier nivel de la enseñanza, en la ESB, por las edades implicadas, este aspecto adquiere particular relevancia. Para los adolescentes y jóvenes es necesario comunicar sus ideas y ser escuchados ya que abordar la danza desde este criterio abrirá la posibilidad de que cada alumno/a o grupo de alumnos/as tome decisiones sobre qué quiere decir y cómo quiere decirlo desde el lenguaje del movimiento. Por otro lado, que el medio para la construcción de sentido sea el lenguaje corporal, en una etapa de la vida donde la problemática del cuerpo y la imagen de sí mismo son aspectos fundamentales en la configuración de la propia identidad, le otorga a la enseñanza de esta materia, en la ESB, un plus de significación y potencialidad muy importante.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Reconozcan sus posibilidades y dificultades corporales y registren los aspectos a mejorar en función de un mayor aprovechamiento del propio cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.

- Reconozcan los elementos constitutivos del lenguaje corporal: cuerpo, tiempo, espacio, calidades del movimiento e intención comunicativa, desde su identificación conceptual en términos globales y desde la utilización en la interpretación y elaboración de discursos corporales.
- Desarrollen la capacidad para abordar distintos procesos de producción específicos del lenguaje corporal: procedimientos de exploración, improvisación, producción, reproducción e interpretación en el campo del movimiento tanto en contextos individuales como grupales.
- Realicen lecturas de las producciones coreográficas propias, del grupo de pares y del entorno, centrándose en descripciones globales de las mismas, con identificación de los materiales utilizados y registro de las diferentes formas en que se vinculan.
- Analicen rasgos generales de diferentes manifestaciones de danza con una mirada particular en torno a las producciones de origen folclórico que se aborden, tanto nacionales como de otros orígenes.

Orientaciones didácticas

El presente Diseño Curricular propone a los docentes organizar sus clases en función de un recorrido didáctico anclado en la vinculación de núcleos sintéticos de contenidos y ejes de abordaje. Esto supone una interpretación singular de los contenidos a partir de su organización en dos núcleos temáticos: *el cuerpo con relación a su registro consciente y el cuerpo con relación al espacio, al tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación* y su consideración desde distintos aspectos: *el eje del lenguaje corporal* (los elementos del código específico) *el eje de la producción* (los procedimientos de exploración y organización), *el eje de la recepción* (los procedimientos de análisis e interpretación) *y el eje del contexto sociocultural* (la consideración de los contextos de producción). En este punto es fundamental señalar que los distintos contenidos se deben trabajar desde los cuatro ejes y que éstos a su vez deben considerarse de forma interrelacionada.

Orientaciones didácticas sobre el lenguaje corporal

Desde el enfoque planteado para la enseñanza de este lenguaje se manifiesta la intención de no circunscribir la mirada a un solo estilo de danza, sino de abrirla a diferentes manifestaciones, conocer y reconocer elementos comunes y diferentes. Desde este conocimiento brindar también la posibilidad a los jóvenes de elaborar discursos que desarrollen significados propios. Por este motivo en el primer año de la ESB, se pondera *el eje del lenguaje* con la finalidad de propiciar en primera instancia la identificación de los elementos esenciales de este lenguaje, presentes en toda danza. En las clases se pueden realizar trabajos que hagan foco en alguno o algunos de estos aspectos, pero siempre teniendo presente que los otros elementos también están involucrados y que en su interrelación, en la forma como se entrelazan, reside la particularidad de cada discurso corporal, de cada danza. Por ejemplo, si se propone abordar el contenido "el cuerpo con relación al espacio" y centrarse en un trabajo de "diseño espacial", el docente puede proponer a sus alumnos/as: *recorrer el espacio del aula libremente, estimulando ese desplazamiento con distintas músicas que posibiliten variaciones en la velocidad y la dinámica, pueden comenzar solos y luego interactuar con otros (imitando el recorrido: en paralelo, atrás, a distancia, complementándose con otra idea, oponiéndose, buscando un contraste), este trabajo puede derivar finalmente en el aprendizaje del diseño espacial de una danza folclórica u otra danza preestablecida, donde la concreción del mismo se ajusta a un tiempo medido y estipula movimientos con una dinámica determinada. A posteriori se puede desarrollar el mismo diseño pero en silencio, con la posibilidad de modificar las velocidades, acelerando, rallentando o haciendo detenciones, manteniendo la conexión con los otros pero ahora, en un diálogo más flexible que permita proponer o amoldarse. En una nueva derivación, de este diálogo se pueden proponer rupturas en el diseño y variantes en la dinámica, surgiendo una nueva danza que responde ahora a las interrelaciones que surjan en el momento y finalmente a partir de esta improvisación es posible concretar un nuevo diseño espacial que guarde puntos de contacto con el de origen.* Este trabajo, anclado en un elemento del lenguaje, permite por un lado resaltar la vinculación que existe entre los elementos del código, pero por otro admite también ser mirado desde los otros ejes: desde el *eje de la producción* se

involucran distintos procesos que permiten acercarse a un mismo material de movimiento, desde el *eje de la recepción y el contexto* se estimula la reflexión en torno a las similitudes y diferencias que pueden guardar entre sí el diseño espacial de la danza preestablecida y el diseño que generaron los alumnos/as. En el 1° año, estas focalizaciones permitirán asimismo ir identificando conceptualmente los materiales con los que la danza opera, facilitando de esta manera un abordaje con mayor grado de profundidad y dominio en los próximos años.

Orientaciones didácticas sobre la producción

Desde el *eje de la producción*, se proponen distintos procedimientos y herramientas para abordar los materiales del lenguaje corporal. En primer lugar, se pueden mencionar los procedimientos vinculados a desarrollar un registro sensible del cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Estos procedimientos vinculados con los aspectos técnicos del movimiento evitan los ejercicios centrados en la copia mecánica y "externa" de un modelo, para orientarse al desarrollo de la conciencia corporal a través de ejercicios que proponen una mirada "interna" y de descubrimiento personal. Se plantea el siguiente ejemplo orientador: *a partir del objetivo de revisar la alineación postural, el docente propone llevar la atención a la columna vertebral y explorar sus posibilidades de movimiento, se puede orientar el trabajo estimulando a buscar flexiones, extensiones y torsiones de la columna; estos movimientos, pueden ser continuos o pueden detenerse para hacer registros parciales de la posición del torso, de la cabeza, de los hombros. Después de esta exploración cada uno busca alinear verticalmente su postura y "juega" a desalinear y volver a alinear, el docente puede pautar estas alternancias o pueden ser el resultado de un ritmo propio. Este ejercicio también puede hacerse de a dos, desarrollando la idea de coincidencia en el "armado" y "desarmado" de la alineación, o proponiendo que uno de los dos a través de un "toque" en la espalda del compañero sea quien provoca el movimiento en un sentido o en otro. Este ejercicio que busca sensibilizar una de las zonas del cuerpo involucradas en la alineación del eje vertical, puede ampliarse con el registro del apoyo y "empuje" de los pies, de la proyección de la postura, en definitiva, puede completarse con una búsqueda más "técnica", para luego convertirse en material de danza. Un trabajo de estas características puede derivar en un producto coreográfico en sí mismo, motivado por las posibilidades expresivas del movimiento de la columna y también puede aplicarse a las posturas implícitas en distintas figuras de las danzas folclóricas u otras danzas.*

Es con este enfoque, centrado en el reconocimiento sutil, diferenciado e integrado del propio cuerpo, se propone abordar la enseñanza de las danzas folclóricas y de otras danzas preestablecidas, no desde una mera reproducción de formas y figuras sino desde el desarrollo de capacidades que faciliten su apropiación tanto en los aspectos técnicos como interpretativos. El docente deberá determinar qué dificultades observa en sus alumnos/as en la interpretación de una determinada danza o anticiparse a las mismas, para proponer ejercicios de sensibilización y toma de conciencia que faciliten su ejecución. Por ejemplo, las dificultades que a menudo se observan en la realización del paso básico ¿tienen que ver con la falta de ajuste rítmico, con la dificultad para interpretar el paso del peso de un pie al otro, con ambas cosas? En función de estas preguntas, el docente puede diseñar propuestas de indagación que le permitan al alumno/a resolver estas cuestiones de dificultad técnica, desde la experimentación personal y la apropiación genuina y consciente de la respuesta correcta a la problemática.

Otros procedimientos que se proponen incluyen la experimentación del movimiento a partir de pautas organizadoras que abarcan desde la exploración hasta la composición de producciones coreográficas relacionadas con los elementos que se trabajan en la clase y con aquellas propuestas que resulten de interés de los alumnos/as, las que a su vez pueden configurarse en productos donde ellos seleccionan los elementos y la forma de articulación. Estas producciones pueden ir creciendo en grado de complejidad e integración de elementos a lo largo de la ESB, pero en este primer año deberán ser sencillas, planteadas como productos de síntesis de experiencias áulicas. Para ejemplificar esto, se presenta una experiencia vinculada con el desarrollo de la capacidad de comunicación. Aunque las potencialidades de trabajo que supone esta idea son múltiples, es posible comentar un recorte motivado por el tema de la "mirada" trabajado desde una exploración dirigida*: la mirada que busca puntos en el espacio, que salta de uno a otro, que los liga, que*

se acerca y se aleja, la mirada con otros, encontrarse en la "mirada" e intercambiar los lugares, la mirada entre dos, se sostiene, cerca o lejos, la mirada con interferencias. Después de este trabajo de improvisación, se divide al grupo en pequeños subgrupos y se les pide que seleccionen de todo lo experimentado una propuesta y la organicen en un producto de síntesis, de acuerdo al nivel de experiencia de los chicos, se puede estipular que tengan en cuenta un frente, que piensen en un clima sonoro o por el contrario si se trata de un grupo que necesita mayor orientación, se puede acotar el espacio, seleccionar la música, proponer un comienzo. Desde este encuadre, la improvisación aparece como uno de los procedimientos fundamentales a desarrollar. La misma tiene que ser pautada, orientada a lograr una paulatina ampliación de los recursos de movimiento a fin de evitar que se recurra a estereotipos y clichés. La profundización en este procedimiento hará posible avanzar hacia respuestas cada vez más ricas y genuinas.

Para aquel docente más vinculado con las danzas folclóricas, la utilización de este procedimiento puede servir como comienzo en el aprendizaje de alguna danza, o como derivación final o complementación de algún aspecto implícito en la misma. *Por ejemplo, volviendo a la idea de trabajar a partir de la mirada, esta temática puede transformarse en disparadora de otras asociaciones y entonces, el producto final de las improvisaciones puede ser su aplicación resignificada en una danza en particular, posibilitando que la mirada se sostenga cuando esto debe ser así y cuando no, desarrollar tal vez, la idea de buscar qué otras partes del cuerpo están "mirando", están comunicando.*

Orientaciones didácticas sobre la recepción

En *el eje de la recepción* se plantea la formación desde la percepción hasta la interpretación y el juicio crítico. En este primer año de la ESB el docente debe proponer a sus alumnos/as que realicen lecturas globales de las producciones coreográficas suyas, de sus compañeros y también del entorno. *En el caso de sus propios productos se les puede solicitar que comenten cuáles son los elementos del lenguaje corporal que están presentes y de qué manera aparecen vinculados, por ejemplo: con respecto al espacio, si se usan distintos niveles, si hay un diseño espacial definido y otras ideas vinculadas, con respecto a la dinámica, si se desarrolla todo el tiempo la misma o si aparecen variantes, con respecto al tiempo, si se utiliza un tiempo medido o no, si hay cambios de velocidad y de ese modo ir desglosando la forma en que se conjugan los distintos elementos que conforman el producto para comenzar a relacionarlo con el significado o sentido del mismo y desde esta perspectiva poder hacer sus propias apreciaciones.* En este punto es importante tener en cuenta que la producción y la recepción están íntimamente ligadas, en la medida en que se enriquece la capacidad de apreciación se desarrollan las posibilidades de producción y desde la reflexión crítica se puede apuntar con más claridad a la relación entre la intención y el resultado.

En la enseñanza de las danzas folclóricas u otras coreografías preestablecidas (entre las que también podrán incluirse aquellas danzas que los adolescentes bailan habitualmente fuera de la escuela y que forman parte de sus códigos de movimiento) se utilizan los mismos procedimientos de análisis; la comprensión de la manera en que los distintos elementos de una danza son utilizados ayuda a una interpretación más significativa de las mismas. Aquí aparecen otros aspectos a tener en cuenta: *los roles, los elementos del vestuario, el argumento, los espacios donde esas danzas se bailan, son signos que también definen la configuración de cada coreografía y que precisan ser considerados.* Finalmente se debe remarcar que el trabajo con y desde el cuerpo debe entenderse como un buceo y despliegue permanente de las capacidades perceptivas, el registro consciente y la exploración sensible del movimiento, que permitirán una apropiación más significativa de los elementos que conforman una danza tanto desde la ejecución como desde la apreciación de la misma.

Orientaciones didácticas sobre el contexto sociocultural

El eje del contexto sociocultural plantea considerar la relación contextual con el hecho artístico, aspecto que resulta fundamental para dar sentido tanto a la producción en el marco de la clase como al análisis e interpretación de los productos del entorno. Atender al contexto implica tener en cuenta tanto las realidades cercanas, áulicas e institucionales en tanto sustento de la producción, como las vinculaciones que una obra coreográfica tiene con el tiempo y espacio histórico de pertenencia como marco para su interpretación. *En el primer año de la ESB, se analizarán rasgos generales de*

diferentes manifestaciones del campo de la danza, para lo cual se propone en primera instancia indagar acerca de los conocimientos que los alumnos/as tengan en tal sentido, ordenando esos saberes en grandes marcos, luego si esto fuera posible, sería importante ver alguna obra de danza, ya sea en un ensayo, en el teatro o a través de videos y relacionar esa experiencia con los encuadres propuestos. Esta indagación acerca de los contextos de producción también debe estar presente a la hora de abordar las producciones de origen folclórico tanto nacionales como de otras procedencias. En este punto, resulta propicio recordar que muchas comunidades extranjeras establecen fuertes improntas de su cultura en numerosos lugares de nuestro país y que esos referentes, entre los que se encuentran las danzas, son materiales de indudable valor para abordar en clase. De modo que asistir a fiestas de otras comunidades, así como a ensayos o espectáculos de grupos de la zona que bailen folclore nacional o universal resultarán experiencias que permitirán abrir nuevos canales de aproximación al objeto estético. Con el mismo criterio no pueden dejar de contemplarse otras experiencias de movimiento del entorno cercano o más lejano, que por algún motivo resulten de interés para determinado grupo de alumnos/as, como por ejemplo las murgas, tan extendidas en los sectores juveniles, así como otras expresiones de danzas callejeras.

En esta dimensión del trabajo corporal merece también una atención particular un tema muy propio de las edades implicadas en este nivel: las imágenes vinculadas con el cuerpo que una cultura valora, la manera en que los medios de comunicación promocionan y establecen modelos a imitar, las dudas, temores y deseos que estas consideraciones promueven en los jóvenes, deben tener también un espacio de atención y reflexión en una disciplina artística que tiene al lenguaje corporal como instrumento para la construcción de sentido. En relación con la consideración del contexto más cercano, al comienzo de este apartado, se remarcaba la importancia de atender ese aspecto como marco de la producción artística. Esto también implica entender que, al abordar un trabajo corporal, el docente debe tener en cuenta la realidad de los jóvenes pertenecientes a determinados ámbitos, donde ciertas experiencias de vida han dejado y dejan marcas fuertes en el cuerpo, y estas referencias (en general situaciones traumáticas vinculadas a experiencias de violencia corporal y abusos físicos, entre otras) deberán contemplarse cuidadosamente a la hora del diseño del contenido de las clases.

Organización de contenidos

Los contenidos de la materia **Danza** en el 1° año (7° ESB) se organizan, a partir de dos núcleos temáticos:

- **El cuerpo con relación a su registro consciente.**
- **El cuerpo con relación al espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación.**

Al mismo tiempo los contenidos que conforman estos núcleos aparecen desarrollados en torno a cuatro ejes: el Eje del Lenguaje Corporal, el Eje de la Producción, el Eje de la Recepción y el Eje del Contexto sociocultural.

El eje del lenguaje corporal comprende los elementos que conforman el código específico del lenguaje del cuerpo, vinculados con su identificación conceptual y su desarrollo en la práctica.

El eje de la producción propone la consideración de distintos procesos de organización en la danza, desde la exploración hacia la articulación de los elementos del lenguaje corporal en elaboraciones sencillas, así como las formas de abordaje y aprendizaje de las coreografías preestablecidas.

El eje de la recepción implica el desarrollo del registro consciente del cuerpo y sus posibilidades de movimiento y de procedimientos de análisis de los discursos corporales dirigidos a realizar lecturas globales de las producciones propias, de los otros y del entorno.

El eje del contexto sociocultural supone atender a las variables del contexto próximo y del circundante como factores condicionantes de las manifestaciones corporales, permitiendo el análisis y la comprensión del lenguaje del cuerpo, tanto el espontáneo como el organizado perteneciente a un tiempo y lugar determinados.

La vinculación de los núcleos temáticos y de los ejes puede sintetizarse en el siguiente gráfico:

Ejes	Núcleos Temáticos	
	El cuerpo con relación a su registro consciente	El cuerpo con relación al espacio, el tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación
Lenguaje corporal		
Producción		
Recepción		
Contexto Sociocultural		

Contenidos

El cuerpo con relación a su registro consciente

Este núcleo refiere a aquellos contenidos vinculados al desarrollo del dominio del cuerpo como elemento primario y esencial en la concreción de discursos coreográficos. Se proponen contenidos que parten de la sensibilización y registro de posibilidades y dificultades en el movimiento y se orientan hacia el despliegue de potencialidades, ampliación de recursos corporales y adquisición de habilidades y destrezas físicas, en función de preparar y entrenar el cuerpo para la danza.

- **Eje del lenguaje**
  - Esquema e imagen corporal: desarrollo de trabajos para reconocer y reorganizar la imagen del propio cuerpo.
  - Percepción del cuerpo en quietud y en movimiento. Registros corporales globales y segmentarios.
  - Los apoyos corporales, registro de apoyos globales y focalizados en quietud y movimiento. Experimentación de ejercicios relacionados con el desarrollo de la noción de volumen y peso corporal, en función de su utilización consciente en la danza.
  - Tono muscular: registro de los opuestos: tensión – distensión, exploración sensible.
  - Alineación de segmentos corporales: aplicación en hábitos posturales, en formas básicas de locomoción y en los pasos y posturas propias de diferentes danzas folclóricas.
- **Eje de la producción**
  - Experimentación de ejercicios de sensibilización orientados al desarrollo de la conciencia corporal.
  - Exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.
  - Entrenamiento corporal: indagación de potencialidades y dificultades. Desarrollo de recursos para ampliar las capacidades físicas. Desarrollo de aspectos técnicos del movimiento relacionados con la ejecución de diferentes danzas.
- **Eje de la recepción**
  - Autopercepción y análisis de las referencias del propio cuerpo y del cuerpo de los otros. Registro, organización y análisis de las sensaciones y percepciones corporales en función del desarrollo de una conciencia general y diferenciada del cuerpo.
- **Eje del contexto sociocultural**
  - El cuerpo y el movimiento en el contexto sociocultural próximo. Observación y consideración de aspectos del entorno como factores condicionantes del movimiento en la vida cotidiana y su impacto en la consideración del cuerpo y en diferentes prácticas de movimiento. Análisis de la configuración de los elementos del lenguaje corporal cotidiano en función de estos parámetros.

El cuerpo con relación al espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación

Este núcleo refiere a aquellos contenidos que se vinculan directamente con la producción desde el lenguaje corporal. Aborda los elementos del código de la danza y sus procesos de producción e interpretación.

- **Eje del lenguaje**
  - Espacio: personal, parcial, total y compartido. Diferenciación de niveles y estructuración de la noción de frentes para el movimiento. Elementos espaciales: líneas, trayectorias y diseños espaciales. Registro y aplicación de trayectorias en diseños elaborados por los alumnos/as. La organización de trayectorias y diseños en algunas danzas folclóricas o danzas de otro origen. El diseño como resultado del argumento en las danzas tradicionales. Desarrollo de algunas nociones espaciales: paralelos, simetría y asimetría, centro y periferia.
  - Tiempo: el ajuste del movimiento a parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. Las respuestas corporales vinculadas a distintos elementos de la música. El movimiento en vinculación con los ritmos folclóricos. El ritmo en el zapateo y el malambo. El manejo del tiempo en otras coreografías preestablecidas
  - Las calidades de movimiento o dinámica: la relación de los elementos constitutivos del movimiento: espacio, tiempo, energía, flujo y peso. Exploración de los pares de opuestos y combinaciones. Las dinámicas propias de diferentes danzas, análisis, registro y aplicación.
  - Comunicación: el vínculo corporal consigo mismo, con los otros y con objetos mediadores. La comunicación en la danza. La experimentación de diferentes formas de interacción mediante el movimiento. Utilización de códigos de comunicación desde el lenguaje corporal: imitación, conducción, oposición, contraste y complementación.
- **Eje de la producción**
  - La improvisación desde los elementos constitutivos del movimiento. La improvisación a partir de diferentes estímulos: objetos diversos, fragmentos musicales, imágenes plásticas, audiovisuales, textos literarios. La producción y reproducción de imágenes a partir del propio cuerpo.
  - La organización y producción de composiciones de movimiento sencillas individuales o grupales. Interpretación de pasos, posturas, secuencias y formas de las danzas folclóricas y de otras danzas preestablecidas. La consideración del argumento como rasgo fundamental en la composición de las danzas folclóricas.
- **Eje de la recepción**
  - Análisis de los discursos corporales. Registro e identificación de los elementos del lenguaje corporal y sus vinculaciones, en producciones propias, de los otros, del entorno.
  - Desarrollo de procedimientos de interpretación y valoración de productos coreográficos personales, de los otros y del entorno.
- **Eje del contexto sociocultural**
  - Registro contextualizado de diferentes manifestaciones del campo de la danza. La utilización del espacio, la música, la dinámica y las relaciones entre intérpretes de acuerdo al estilo. Consideración de rasgos comunes y elementos diferentes.

Orientaciones para la evaluación

Si bien la *evaluación* debe estar estrechamente ligada a las *expectativas de logro* estipuladas, ésta no puede quedar reducida solamente a la medición del rendimiento de los alumnos/as, sino que debe implicar el desarrollo de prácticas de reflexión crítica, que comprometan a docentes y estudiantes en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la reflexión acerca de los resultados. En el caso de Danza, se debe considerar que los puntos de partida en cada alumno/a difieren, hay aspectos del trabajo corporal que están supeditados a las posibilidades de movimiento de cada joven y que en cada caso éstas son diferentes, porque tiene un trabajo corporal previo o simultáneo con la escuela que

le facilita el acercamiento a determinados contenidos o porque su constitución corporal y algunas cualidades físicas personales le allanan el acceso a ciertas capacidades físicas. Esta consideración permite inferir que la evaluación de este lenguaje en la escuela no puede estar centrada exclusivamente en la valoración de las adquisiciones técnicas del movimiento, sino que debe contemplar todo el proceso de apropiación de saberes que incluye, además del avance en las respuestas corporales, el desarrollo de la solidez conceptual en torno a la reflexión y la producción en el campo de la danza. A lo largo de todo este proceso la atención del docente debe estar puesta en cómo el alumno/a va apropiándose de los saberes específicos para poder explicitarle tanto los logros como las dificultades detectadas y los posibles caminos para superarlas con los cuales el joven debe manifestar su compromiso.

Por ello, se sugiere realizar una valoración de los aprendizajes, evaluando en primera instancia el punto de partida de cada uno. Luego considerar el proceso de apropiación de saberes, clase a clase: se valorarán la buena predisposición y el compromiso con el trabajo corporal, la comprensión y atinencia a las consignas de trabajo en vinculación con el desarrollo de la comprensión conceptual de los componentes del movimiento, el mejoramiento cotidiano de las capacidades físicas necesarias para la interpretación de determinadas danzas y la predisposición para superar dificultades en ese sentido, la capacidad para describir los elementos que están presentes en una producción de movimiento y en determinados casos poder hacer referencias y vinculaciones con los contextos de producción. También es necesario propiciar situaciones de evaluación preestablecidas con antelación, que impliquen la preparación de productos de movimiento y permitan observar el desarrollo de otros aspectos como: la capacidad para realizar síntesis de las experiencias de clase a través de su aplicación en la elaboración de productos, capacidad para trabajar en grupo, consensuar y establecer acuerdos, mejoramiento de aspectos técnicos y desarrollo de las capacidades de interpretación en el campo del lenguaje de la danza. A modo de síntesis entonces, se tendrán en cuenta:

- El cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones.
- La mejora en las condiciones físicas para asumir el trabajo corporal.
- El grado de elaboración y organización de las producciones de danza.
- La identificación de materiales y organización del lenguaje corporal utilizando las denominaciones específicas.
- La explicación y descripción de las características de las obras de danza analizadas.
- La presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma.

Con relación a las técnicas y a los instrumentos de evaluación, se sugiere utilizar la observación directa y también algunos dispositivos que permitan la elaboración de reflexiones por escrito.

La dinámica de las clases de danza en la escuela generalmente se traduce en trabajos grupales. Por tal motivo en relación con la observación directa, se propone también llevar adelante el desarrollo de productos que permitan valorar el *desempeño individual,* tanto en la producción de las clases regulares como en la elaboración de trabajos concertados con anticipación.

Por otro lado es posible pensar que las conceptualizaciones, tanto durante las clases diarias como durante una muestra de trabajos o a posteriori de la visualización de un video o luego de una experiencia donde se ha visto un espectáculo de danza, se realizan también en forma grupal y desde este marco por consiguiente resulta complejo la individualización de opiniones y la evaluación personalizada de estos aspectos de la formación en danza. Por este motivo, se propone que el docente instrumente grillas, tablas o tests donde el alumno/a pueda volcar su opinión en relación con la explicitación de los materiales y las formas de organización del lenguaje corporal, utilizando para tal fin las denominaciones específicas.

Bibliografía

Stokoe, Patricia, *Expresión Corporal y el adolescente.* Buenos Aires, Ricordi, *1975.*

Stokoe, Patricia, *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente.* Buenos Aires, Ricordi, 1978.

Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia, *El proceso de la creación en arte.* Buenos Aires, Almagesto, 1994.

Falcoff, Laura, *¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela.* Buenos Aires, Ricordi 1995.

Laban, Rudolf von, *Danza educativa moderna.* Buenos Aires, Paidós, 1978.

Humphrey, Doris, *El arte de crear danzas.* Buenos Aires, Eudeba, 1965.

Alexander, Gerda. *La eutonía.* Buenos Aires, Paidos, 1979.

Alexander, F. Mathias, *La resurrección del cuerpo.* Buenos Aires, Estaciones, 1988.

Feldenkrais, Moshe. *Autoconciencia por el movimiento.* Buenos Aires, Paidos, 1972.

Feldenkrais, Moshe. *La dificultad de ver lo obvio.* Buenos Aires, Paidos, 1991.

Le Boulch, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano.* Buenos Aires, Paidos, 1979.

Kalmar Deborah y otros, Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires, Paidos, 1998.

Kalmar Deborah, *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe.* Buenos Aires, Lumen, 2005.

Ashead Janet y otro, *Teoría y práctica del análisis coreográfico.* Valencia, Papallona, 1999.

Tambutti Susana e Isse Moyano Marcelo, *Cuadernos de Danza.* Buenos Aires, *IUNA* - Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1995.

Vega, Carlos, *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires, Ricordi, 1957.

"La danza en el sistema educativo provincial" documento de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires, 2000.

Música

La enseñanza de la Música en la ESB

Situar a la Música en el campo de la cognición ha sido el resultado de un largo proceso de debates, de indagaciones diversas, de redefiniciones epistemológicas a fin de revisar la realización formal de la educación musical. La música, reconocida como un modo de conocimiento particular en el Arte, permite el acceso a saberes específicos, presentes en la compleja red simbólica de las representaciones sociales, construidas en el desarrollo histórico, donde la metáfora, las diferentes significaciones y lecturas posibles de los hechos estéticos, como así los valores culturales, introducen al campo de la interpretación del mundo en que vivimos. En este sentido, la música concebida como discurso se transforma en una construcción portadora de significados en un contexto socio-cultural determinado, por lo tanto, es susceptible de múltiples interpretaciones, desde los roles propios de la música en que puede involucrarse el sujeto. En este punto, es importante pensar el estudio de la música desde la aproximación que permiten distintas estéticas, distintos tipos y especies musicales, dejando de lado la idea de una educación musical que prioriza y parcela el estudio a determinados ámbitos de producción y difusión musical o bien categoriza determinadas músicas como paradigmas estéticos necesarios para una educación musical de calidad. La pedagogía musical actual destaca la importancia de esta apertura a músicas de distintas culturas y la escuela debe ser un ámbito donde el alumno/a pueda conocerlas y comprenderlas.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

La música en la ESB tiene por objeto la interpretación de los discursos musicales en el contexto socio-cultural de referencia inmediato hacia contextos espacio-temporales mediatos. Esto supone aproximar a la música desde distintas prácticas específicas, comenzando por el conocimiento del *Lenguaje* Musical y los procesos implicados en la *Recepción* desde una escucha atenta y sostenida de los discursos musicales, donde el alumno/a pueda describir los eventos sonoros y su organización, hacia una percepción analítica e integradora del discurso. Posteriormente es necesario profundizar en los modos de *Producción* musical, atendiendo especialmente a los procesos constructivos de la música en la composición y ejecución interpretativa. En la finalización de la ESB, se centrará la atención en los *Contextos*, donde cuestiones históricas, sociales, culturales, económicas y políticas determinan las decisiones estéticas en el lenguaje musical y en las variantes discursivas. En este sentido, es necesario fomentar el debate, la indagación sistemática, la formulación de juicios críticos valorativos, con criterios definidos.

En lo que respecta al 1° año (7° ESB), el estudio de la música se centra en el Lenguaje Musical desde las características que presenta en las distintas manifestaciones culturales. Es importante abordar los materiales del lenguaje musical y sus niveles de organización, en los distintos actos de interpretación que puede involucrarse un sujeto, esto es, en la audición y análisis descriptivo utilizando conceptos musicales, en la producción desde sus instancias de construcción de configuraciones musicales y su ejecución con acuerdos, en la comprensión de los contextos del discurso musical considerando los roles propios del desempeño musical y los de la producción audiovisual, atendiendo a las particularidades que presenta el alumno/a de ESB en la actualidad.

Expectativas de logro para 1° (7ª ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Identifiquen y denominen los materiales y la organización del lenguaje musical presentes en las obras, en análisis descriptivo.

- Comprendan los principios sintácticos y semánticos con que opera el lenguaje musical.
- Ejecuten concertadamente producciones musicales propias y autorales, con fluidez y continuidad, atendiendo a la organización del lenguaje musical.
- Relacionen los componentes que intervienen en las producciones audiovisuales: los materiales sonoros, su organización, los roles, las funciones, en términos de intencionalidad comunicativa.
- Representen gráficamente las producciones musicales, utilizando las grafías analógicas como medio de comunicación y registro de las ideas musicales.

Orientaciones didácticas

El lenguaje musical es el organizador discursivo para este primer año de ESB. Por esto, se seleccionaron los *materiales del lenguaje musical* y su *organización* como *núcleos temáticos*, los cuales presentan particularidades al ser explicitados desde los *ejes* del **lenguaje**, la **producción**, la **recepción** y el **contexto sociocultural**, con distintos niveles de profundización en cada uno. Un ejemplo concreto de esta confluencia de núcleos y ejes lo constituye el análisis de una canción, aprender a cantarla, y componer un arreglo para ser ejecutado vocal e instrumentalmente. El desarrollo de esto nos lleva a describir las características del lenguaje musical (en sus materiales y organización en una escucha descriptiva: las fuentes sonoras, el ritmo, el diseño melódico, la forma, la textura, relacionando las características musicales y las de la letra), continuando por enseñar a cantar la canción (producción de una ejecución vocal, donde el docente debe realizar correcciones en el ajuste de afinación, giros melódicos, fraseo y respiración, ajustes métricos en el canto con respecto a las entradas y cierres de frases), para finalmente, cerrar la propuesta de trabajo en la producción de un arreglo vocal, instrumental y su ejecución grupal (donde los alumnos/as trabajen divididos en grupos para improvisar vocal e instrumentalmente, asignarse roles de ejecución de acuerdo a la selección de fuentes sonoras con que se acompañen, organizar el arreglo en la sucesión y simultaneidad de las intervenciones de cada uno y del grupo, para ejecutar vocal e instrumentalmente su arreglo al resto de la clase). Los otros grupos que escuchan la interpretación pueden valorar la producción de sus compañeros mediante los aspectos señalados en una guía de audición (redactada como una lista de cotejo o escala de calificación, por ejemplo). Esta es una forma de contextualizar las prácticas, generando intercambios, destacando logros y aciertos en el proceso de trabajo y en el producto terminado, que permitan aprender criterios de valoración en el ejercicio del juicio crítico.

El docente deberá seleccionar músicas diversas para las clases, en cuanto a repertorios y estilos, puesto que es importante que los alumnos/as tengan la oportunidad de aproximarse a obras de artistas contemporáneos o del pasado, nacionales o internacionales, propiciando la diversidad y enriqueciendo las posibilidades relacionadas a las configuraciones del lenguaje musical, en la recepción, en la producción y en la contextualización. Esta amplitud permitirá trabajar en la valoración estética y la formación de un juicio crítico. Surgen aquí algunas cuestiones que el docente deberá abordar en las clases: el desarrollo de la opinión personal, el grado de subjetividad en las consideraciones, los aspectos que pueden ser objetivados, así como la aceptación de las críticas, aspectos que el docente deberá pensar y buscar estrategias para vincular a los alumnos/as con músicas que no frecuentan, por desconocerlas o por no ser de su preferencia.

Con relación a esto, es oportuno tener en cuenta que la obra musical es un sistema integrado, con un código específico que combina diferentes componentes, por esto, las diferentes propuestas de enseñanza deberán incluir aspectos que contemplen, en la recepción, el análisis y la percepción global de la obra como primera aproximación, para pasar luego hacia un análisis más puntual, que focalice la atención en determinados materiales y en alguna organización particular del lenguaje, sin olvidar que la obra musical es una unidad donde confluyen distintos elementos. Asimismo, en la producción y contextualización es necesario trabajar sobre la construcción de propuestas musicales desde la composición con el fin de ejecutarlas con acciones concertadas, atendiendo a características estilísticas y a los roles implicados, para lograr la realización y comunicación de la obra, socializada en la clase (y, posiblemente, al interior de la institución y al resto de la comunidad).

Los alumnos/as deben tener la oportunidad de presentar "muestras" de trabajo de las obras, no sólo de las ejecuciones musicales (arreglos, producciones propias), sino también de todos los aprendizajes implicados en la confluencia de los núcleos y de los ejes de la música. Hacer música y ejecutarla para otros es importante, pero también deben mostrarse las otras prácticas que se desarrollan en las clases. Por ejemplo, en la modalidad de clases abiertas, es una oportunidad para que el docente y los alumnos/as socialicen prácticas tales como las formas de analizar y de abordar la audición, los procesos de trabajo para resolver las representaciones gráficas de las producciones, entre otros. Estas cuestiones surgen como aspectos a valorar dado que, tradicionalmente, las muestras de ejecuciones han tenido más presencia en las muestras escolares, desatendiendo la comunicación de otros procesos de trabajo. Por esto, es necesario darles un espacio para instalarlos como prácticas habituales en la escuela. Esta cuestión de la primacía de las ejecuciones, por sobre otros procesos, se vincula al cuidado y atención particular en el logro de productos musicales. En el mismo sentido, hay que dar cabida a los procesos de trabajo en la producción, en la recepción y en la contextualización a fin de que también se valoren como aprendizajes y no sean considerados meros procedimientos hacia un producto destacable. Los procesos de trabajo y los productos logrados son parte del aprendizaje musical y son igualmente importantes.

Existen formas de trabajo que deben establecerse desde este primer año de ESB, aún cuando el docente se encuentre con grupos de alumnos/as con diferente recorrido escolar en la formación musical. Estas formas de trabajo son, a su vez, estrategias de aproximación a las formas de recepción y a los modos de producción grupales e individuales en la música, como así también a los aspectos que permiten contextualizar las obras:

- **En el lenguaje y en la recepción**

Abordar la escucha de manera sostenida y silenciosa de fragmentos breves de obras, donde el docente orientará al alumno/a para focalizar la atención en las configuraciones más destacadas de la obra, analizando sus características y transformaciones en el transcurso del segmento.

- **En la producción**

Pautar los trabajos grupales de construcción y de ejecución con consignas cortas donde cada alumno/a pueda decidir rápidamente qué rol tomar en la resolución de la tarea y, por tanto, qué se espera que resuelva.

- **En la contextualización**

Leer y analizar materiales periodísticos, artículos de revistas; mirar y analizar películas, programas televisivos y radiales destinados a adolescentes, también algunas propagandas y publicidades, comics, videos musicales, y música presente en el mercado actual.

Elaborar discursos verbales (escritos u orales) explicando o describiendo las características musicales de las obras.

Realizar mapas y redes conceptuales de las estructuras musicales y de los procesos de producción, entre otros.

Orientaciones didácticas sobre el Lenguaje Musical

Es indispensable que los alumnos/as puedan reconocer los materiales del lenguaje musical, sus denominaciones, formas de organización de los mismos, para elaborar sus propias propuestas musicales, comprendiendo los componentes que están implicados en la construcción musical.

El docente deberá seleccionar materiales didácticos para que los alumnos/as puedan identificar los materiales del lenguaje musical y sus formas de organización en obras y producciones audiovisuales. Es necesario insistir en las denominaciones específicas del lenguaje musical, descartando sustituciones conceptuales. Es aconsejable lograr la identificación de las configuraciones musicales en contraste con otros materiales, analizando la relación que guardan con los mismos, en la complejidad de la sucesión y en la simultaneidad de los eventos sonoros. Para esto, se debe intervenir en las clases

generando preguntas orientadoras para focalizar la atención sobre particularidades de los materiales y la organización musical a fin de que los alumnos/as logren comprender la interrelación de los elementos del lenguaje en el discurso musical. El estudio parcial de los mismos permite reconocer las configuraciones más acotadas para volver al todo, al discurso musical completo en su complejidad. El estudio de los materiales "aislados" del contexto que proporciona la obra es recomendable sólo si se vuelve a la obra misma y se analizan esos materiales en el contexto discursivo.

Si no se encuentran ejemplos musicales en el repertorio a su disposición es aconsejable que los componga y los ejecute el mismo docente. La discriminación e identificación puede realizarse en estos ejemplos construidos didácticamente, a fin de caracterizar un tipo de material y organización del lenguaje musical. Es necesario avanzar en el reconocimiento del mismo en el contexto discursivo de obras, en distintas músicas, denominando las estructuras del lenguaje musical. Asimismo, es posible establecer una red conceptual de relaciones entre las mismas.

A continuación se sugieren algunos aspectos para elaborar las clases en función de los contenidos:

El estudio del **Sonido** desde el punto de vista perceptivo, como atributo y no como parámetro medible, cuantificable, permite que el alumno/a comprenda que las obras musicales se construyen desde materiales reducidos y que su transformación y vinculación genera estructuras de organización de mayor complejidad. Una forma de introducir al sonido es tomando uno de sus atributos: el timbre, caracterizado desde las **Fuentes Sonoras**. El docente debe seleccionar **Fuentes Sonoras** diversas (naturales, mecánicas, electrónicas, entre otras), en registro grabado –por ejemplo- a fin de considerar un amplio espectro de material sonoro plausible de ser utilizado y transformado en las obras. Otra posibilidad de abordar el sonido como material constructivo es grabar los sonidos de distintos ámbitos y compararlos con los que están elaborados en obras de música concreta, analizando las similitudes, las diferencias, el grado de elaboración y transformación que tuvieron, entre otros; asimismo pueden utilizarse canciones en las que se utilicen sonoridades producidas por fuentes sonoras que no sean instrumentos o voces y diversos ejemplos publicitarios donde el sonido es tomado como efecto, por su cualidad referencial.

Los atributos deben identificarse también en su interacción, en la complejidad misma del sonido como "objeto", en dirección a comprender el trabajo de construcción y transformación de los sonidos en el contexto general de la obra. Por esto, se recomienda la elección de obras de distinta procedencia, estilo, etc.; desde aquellas conocidas y frecuentadas por los alumnos/as (generalmente conocidas en los medios de difusión masivos), hacia las de menos difusión en los medios de comunicación: jingles, cortinas de programas de radio y televisión, canciones populares de artistas reconocidos, obras de la música contemporánea del ámbito académico, por ejemplo.

A fin de reconocer y aplicar criterios de agrupamiento de las *Fuentes Sonoras*, las convenciones de agrupamientos que identifican los estilos musicales, se sugiere al docente que seleccione un abanico de posibilidades de ejemplos musicales cuya diversidad abarque diferentes estilos y tipos de músicas (no sólo de repertorio vocal e instrumental y del ámbito académico y del popular sino también en músicas folklóricas y étnicas). En el caso de la identificación de fuentes individuales, se sugieren ejemplos musicales con una dificultad no mayor que la simultaneidad de cuatro fuentes de timbre instrumental diferente.

Se recomienda –en términos generales- comenzar a estudiar las formas de organización musical desde el **Ritmo** y la **Melodía**, continuando por la **Textura musical** y la **Forma**.

En el **Ritmo**, por ejemplo, es importante seleccionar materiales didácticos y pensar propuestas de clase donde pueda entenderse que la medida musical no es el único organizador de la temporalidad. La temporalidad musical implica considerar el tiempo como un continuo posible de ser dividido en partes que presenten regularidad/irregularidad, discontinuidades, detenciones, proporcionalidad, a los efectos de comprender el ritmo como una organización particular de los sonidos en el tiempo.

Pueden tenerse en cuenta: grabaciones donde se perciban aceleraciones, desaceleraciones, apariciones de eventos sonoros espaciados entre sí, donde no hay pulsación; se pueden utilizar grafías analógicas

donde aparezcan eventos sonoros similares, con espacios entre cada aparición, donde aparentemente pueda percibirse cierta regularidad, pero donde la misma no implica proporcionalidad ni se organicen los eventos por pulsaciones. Para la medida musical es importante realizar actividades donde pueda reconocerse la relación entre las unidades de medida musical, por ejemplo, una posible secuencia didáctica es percutir alternadamente las unidades; superponer medidas; realizar improvisaciones rítmicas en frases de 8 tiempos a modo de antecedente y consecuente combinando grupos rítmicos pertenecientes al tiempo, el acento y la división (binaria o ternaria) del tiempo. Se sugiere que antes de solicitar a los alumnos/as ajuste puntual en la división, se realice la práctica de ejecutar distintos números de golpes por tiempo, en dirección a ajustar proporcionalmente los impactos en el transcurso temporal.

La **Melodía** requiere seleccionar ejemplos musicales de distinta procedencia cultural, de especies diversas, cuyo movimiento sonoro presente diseños lineales (ascendentes y descendentes), llanos (con repetición de altura), quebrados (con ascensos y descensos más inmediatos), mixtos, por grado conjunto y con saltos no consecutivos (inicialmente); estas melodías pueden ser estudiadas desde distintas propuestas: cantadas con texto o sin él, improvisadas vocal e instrumentalmente (en placas, en teclados); descriptas y analizadas, representadas con gráficos previamente acordados con los alumnos/as o bien inventados por ellos.

Es conveniente diferenciar globalmente los **Planos Sonoros** en una **textura de tipo subordinada** *(*monodía acompañada), identificar lo principal de lo secundario en las superposiciones sonoras. Se recomienda seleccionar ejemplos musicales donde el primer plano sea melódico y en los acompañamientos del segundo plano predomine el aspecto rítmico o rítmico-melódico (posteriormente puede incluirse acompañamiento acórdico y arpegiado), con clara diferenciación tímbrica (1er plano vocal y acompañamiento instrumental; 1er plano instrumento melódico con acompañamiento rítmico/rítmico melódico/arpegios, acordes).

Para la **Forma** se recomienda al docente que seleccione canciones populares (estrofas con melodías iguales o similares y estribillo con melodía diferente) y microformas instrumentales como modelos constructivos acotados, a fin de poder identificar los criterios formales (también como criterios de construcción musical).

Las recomendaciones que involucran este proceso de trabajo se completan con el trabajo propuesto desde la producción —en la composición y ejecución—, la construcción musical en el contexto espacio-temporal, es decir, desde la confluencia de los ejes.

Orientaciones didácticas sobre la Producción

En el eje de la Producción se propone trabajar la ejecución y los modos de construcción musical, en grupos e individualmente.

Hasta hace pocos años, la ejecución musical ha sido el saber estructurante de las prácticas de producción en la escuela, donde la totalidad de los alumnos/as de una clase realizaban prácticas similares al mismo tiempo. Este diseño curricular, para este 1ª año (7° ESB), propone modificar las prácticas habituales de producción, donde la ejecución no sea el único tópico de enseñanza para este eje. La exploración de los materiales y la experimentación con sus distintas posibilidades de organización y elaboración son aprendizajes fundamentales, dado que constituyen una primera fase del proceso compositivo de las propuestas musicales. La exploración y la experimentación, en principio, deben ser guiadas por el docente, y posteriormente, realizadas por los alumnos/as con independencia de su guía. Cuando el profesor/a interviene, debe recordar que la búsqueda del material sonoro, o la organización del lenguaje sobre la cual están experimentando, debe tener en cuenta la intencionalidad de la producción propuesta y, en función de ésta, hará preguntas orientadoras hacia los modos de ejecución de los materiales sonoros, la selección de sonoridades por similitud y contraste, búsqueda de puntos de toque, con cambios de energía y velocidad; en el caso de las voces, orientará la improvisación y el ensayo de sonoridades vocales en vinculación con el habla expresiva, combinaciones por semejanzas y contrastes sonoros, por mencionar algunas posibilidades.

La exploración y la experimentación, como partes constitutivas de la construcción musical, están muy relacionadas con la improvisación discursiva. Ésta puede desarrollarse sobre materiales del lenguaje

musical y formas de organización particulares, con ejecuciones vocales, instrumentales o con material sonoros diversos. La construcción musical, en términos compositivos, continúa con la selección de configuraciones musicales de interés para el grupo y **la organización** de las mismas en un discurso con continuidad en la ejecución, donde cada alumno/a conozca su rol, momento de participación en la ejecución, y nivel de sonoridad requerida con relación a otros. El docente puede proponerle a los alumnos/as que realicen arreglos breves de fragmentos de canciones o de música instrumental, donde ellos propongan las fuentes sonoras que intervendrán en su producción; aquí se corregirán aspectos vinculados a los ajustes dinámicos, temporales (métricos, de entrada y cierre de las partes), de afinación, de planos sonoros, entre otros. En una primera aproximación es conveniente que los alumnos/as que canten no ejecuten ningún instrumento y a la inversa a fin de lograr ajustes en las ejecuciones individuales.

La improvisación musical es aquí una estrategia didáctica para generar ideas musicales. Asimismo es un procedimiento para la composición. No obstante, en este primer año, sólo será considerada y abordada como estrategia para el docente, donde él intervenga activamente con los alumnos/as, proponiendo configuraciones y alentando la participación en la ejecución improvisada.

Como se señaló anteriormente, es recomendable abordar diferentes músicas a fin de comprender las características del lenguaje musical en distintos contextos discursivos, de producción y de realización. Esto posibilita al docente seleccionar las especies musicales en un espectro más amplio para abordar con los alumnos/as las propuestas de ejecución y las de composición, atendiendo a particularidades del lenguaje musical, de la escucha y del contexto.

Con respecto a las intervenciones del docente para trabajar la Producción, éste puede orientar a los alumnos/as con preguntas que les permitan revisar lo actuado en los trabajos de producción, también debe pensar consignas a presentar como una secuencia didáctica posible (exploración con materiales e improvisación con ajustes, selección, planificación del trabajo, elaboración, construcción y organización, ensayo y corrección de la propuesta entre pares, realización final por ejecución y/o representación gráfica), o bien planteadas como procedimiento de resolución de la propuesta, por ejemplo, indicándoles sobre qué material u organización del lenguaje musical se centra la tarea, cómo proceder (puede considerar la secuencia antes mencionada), seleccionar recursos y soportes, si hay alguna instancia de intervención grupal o individual, el tiempo que se tiene para resolverlo y posible cronograma para la elaboración y presentación, eventualmente se puede indicar el lugar donde se debe resolver (en clase, fuera del tiempo escolar).

De la misma manera, el docente puede guiar a los alumnos/as en la representación gráfica de las obras a modo de partituras. Esto es, recordando qué aspectos de los materiales y su organización deben tenerse en cuenta para la invención de grafías por analogía, orientando en la construcción de las partituras sobre las características del lenguaje musical que deben tener en cuenta para representar, sin olvidar la lectura e interpretación en la simultaneidad y en la sucesión de los gráficos.

La producción es posible enseñarla desde distintos recorridos metodológicos. No obstante, es fundamental pensar estrategias que apunten a la enseñanza particular de la composición o de la ejecución, como a la enseñanza de las mismas con un planteo pedagógico que las interrelacione. Por ejemplo:

- realizando la búsqueda de distintas sonoridades en las fuentes sonoras,
  - con distintos modos de ejecución y mediadores,
  - con combinaciones en distintos puntos de la superficie de la fuente,
  - combinando esos toques en distintas superficies a distinta velocidad y energía.
  - seleccionado y organizando las sonoridades pertinentes a la propuesta de la producción planteada.
- realizando la búsqueda de distintas sonoridades en las posibilidades vocales,
  - en la emisión cantada y hablada (por ejemplo, explorando las sonoridades de consonantes y vocales),
  - utilizando expresiones diversas (interjecciones, sonidos de la respiración, etc.);
- ejecutando vocal e instrumentalmente obras autorales con pertinencia estilística;
- ejecutando vocal e instrumentalmente discursos breves de la propia producción;

- ejecutando de forma concertada, respetando roles, realizando ajustes (en planos, calidad del sonido, métricos y temporales, de afinación, etc.);
- improvisando con un determinado material involucrando progresivamente otros materiales, en organizaciones discursivas más complejas;
- ideando modos de representación gráfica de las propuestas, organizando por escrito la complejidad de la obra,
  - resolviendo la escritura de la simultaneidad de los eventos sonoros, teniendo en cuenta referentes gráficos precisos.
  - representando gráficamente la obra y después ejecutándola (los mismos autores u otros ejecutantes), a fin de constatar la pertinencia de la representación propuesta.
- elaborando el plan de realización del arreglo o de la propuesta personal/grupal, ensayando la ejecución, corrigiendo los errores y presentando la ejecución de la obra a otros.

Estos aspectos son una faceta de interpretación musical que se completa desde la identificación y denominación de los materiales del lenguaje musical, sus posibilidades de análisis y características que describen los auditores como relevantes o más destacadas en las obras, hasta la comprensión del marco referencial del contexto de producción y de difusión.

Orientaciones didácticas sobre la Recepción

La Recepción musical es un eje donde el docente debe pensar, en principio, cómo abordar la percepción global y la percepción parcial de eventos sonoros en las obras. Los ejemplos musicales utilizados inicialmente deben tener poca densidad en la simultaneidad y presentar diferenciación tímbrica en las fuentes sonoras. Se sugiere considerar tres fuentes sonoras simultáneas, de familias instrumentales diferentes, con distintos modos de acción y apariciones espaciadas en el transcurso de la obra o del fragmento a escuchar.

La *Recepción* no es un mero ejercicio perceptivo puesto que no sería funcional a la comprensión de la música, es un acto interpretativo donde el alumno/a deberá identificar, discriminar, memorizar, analizar, denominar y **comprender el tratamiento de los materiales del lenguaje musical y su organización en la obra**. Para que esto sea posible, se deben realizar preguntas orientadoras para focalizar la atención sobre los eventos sonoros particulares desde el estudio de la escucha.

El aprendizaje de la **escucha** consiste en la comprensión del sonido como objeto y, a la vez, como material compositivo, que da origen a las configuraciones —o bien, a las estructuras— del lenguaje musical. La escucha tiene distintas aproximaciones y niveles de complejidad. En principio, para el logro de una escucha[1] atenta y sostenida, un recorrido didáctico posible es presentar una obra o fragmento breves, solicitar la audición silenciosa, en tanto se indica a los alumnos/as que identifiquen o describan un componente determinado.

Abordar la descripción global de ideas musicales, sin detener la música para hacer comentarios, acerca a una primera percepción de la obra, entendiéndola como una unidad compleja, con elementos que interactúan. En este sentido, es importante que el docente oriente la atención hacia un material determinado para relevar las descripciones de los alumnos/as y los conceptos conque las expresan, a fin de focalizar en las diferencias que caracterizan los componentes sonoros (por ejemplo: por altura y duración; por ritmo, velocidad; por fuente sonora) y construir el marco conceptual de referencia, esto es, aprendiendo las denominaciones específicas y vinculando los conceptos musicales en relación de interdependencia.

En cuanto a la aproximación a anuncios **publicitarios y propagandísticos**, se recomienda comenzar por un planteo general de los de radio, y los de televisión, analizando e identificando los componentes que intervienen como así su interacción en la construcción del mensaje. Se sugiere –por ejemplo- la producción de tandas radiales donde los alumnos/as deban seleccionar fuentes sonoras, ejecutarlas, grabarlas, distribuir roles de actuación, ensayar las partes, presentar la propuesta en ejecución grupal a fin de ve-

[1] Aquí es sinónimo de Audición.

rificar la claridad y el logro de la intencionalidad en la valoración de los otros alumnos/as. Es necesaria la identificación de los materiales y reconocer su organización para abordar distintas aproximaciones al análisis descriptivo, como así reconocer sus características que permiten diferenciarlos de otros. Este recorrido metodológico constituye una de las tantas posibilidades para pensar los contenidos desde la confluencia de todos los ejes, como se ha enfatizado en otros puntos de estas consideraciones.

El **análisis** musical es uno de los saberes más destacados en la recepción musical. El docente debe tener en cuenta que no existe una única manera de abordarlo, pues depende de distintos factores: que el alumno/a esté familiarizado con el estilo de las obras elegidas por el docente como motivo de trabajo, la complejidad constructiva de la obra (esto es, que determinado material u organización resulte estructurante de la obra y sea identificable por el alumno/a); la posibilidad de establecer vínculos contextuales y de producción de la obra, por ejemplo. Por esto se sugiere al docente que indague en las estéticas musicales que frecuentan sus alumnos/as en sus audiciones, en los momentos en los que eligen escuchar música, qué aspectos les resultan destacados de las músicas que escuchan y los deleita, a fin de tomar algunas canciones y obras musicales más reconocidas hacia otras de menor frecuentación para abordar la escucha atenta y analítica como un saber específico.

Se recomienda seleccionar distintas especies y estilos musicales, teniendo en cuenta la complejidad de la actividad solicitada al alumno/a. Dado que la audición y la ejecución no presentan mismos niveles de desarrollo y posibilidades de resolución en los tiempos de las clases, por ejemplo, se pueden considerar especies como huaino, baguala, carnavalito, guajira, baladas, algunas bases de blues cuyas posibilidades de arreglo musical permitan realizar improvisaciones vocales e instrumentales; asimismo, también se pueden tener en cuenta otras músicas de mayor complejidad para la audición y el análisis.

Finalmente, el docente debe pensar sus clases teniendo en cuenta que la recepción introduce uno de los roles para interpretar un evento musical; de la misma manera, los puntos de vista que pueden adoptarse desde la producción y desde el contexto ofrecen aspectos que completan el significado de las obras, de acuerdo al rol en que intervienen los sujetos desde la perspectiva de estos ejes.

Orientaciones didácticas sobre el Contexto Sociocultural

El eje del Contexto Sociocultural aborda el contexto, en principio, como un determinante del tiempo y del espacio histórico en la construcción musical. El docente debe elegir músicas donde se pueda reflexionar sobre la intencionalidad comunicativa de la obra, las **funciones** de la misma en distintos medios de difusión, como asimismo, los **roles** que cumplen los sujetos que intervienen en los **ámbitos de producción** y de recepción de las diversas disciplinas artísticas cuando se logran propuestas que integran varios lenguajes.

La música como manifestación sociocultural nos permite conocer los distintos aspectos que influyen para comprender las visiones estéticas, las diferentes modalidades de composición, las formas y espacios de difusión y socialización de las producciones musicales, en el transcurso de la historia, pero especialmente en la contemporaneidad.

Para abordar la problemática del tiempo y del espacio histórico de construcción musical, es necesario indagar, en principio, en los conocimientos de los alumnos/as respecto a las músicas que frecuentan, en qué medios las escuchan, si participan de eventos musicales como audiencia o bien ya tienen alguna experiencia musical desde la ejecución (grupos de rock, estudios particulares, entre otros), partiendo del presente, de su propio tiempo. Asimismo, surge información importante cuando se trabaja desde la reflexión sobre los distintos espacios artísticos y modos de expresión en los que está presente la música: la radio, la televisión, el cine; cuando se indaga acerca de los conocimientos de los alumnos/as con relación a la música popular del pasado inmediato, de nuestra historia nacional, de otros países, también de las características que tienen esas músicas, construidas a partir de acontecimientos de la historia de las sociedades, con determinantes políticas, económicas, por ejemplo, el surgimiento del rock, del movimiento punk; el movimiento en nuestro país del "rock nacional" particularmente en la década del '80. También es interesante indagar en las **vinculaciones entre los textos poéticos y la música**, las variantes en la construcción de las canciones, etc.

Es importante que el alumno/a comprenda diferentes contextos, inmediatos y mediatos. Por esto mismo, también es fundamental que el docente planee asistir con sus alumnos/as a conciertos, museos y casas de la cultura, radios, para conocer algunos ámbitos de producción y de realización de las obras.

En esta complejidad de lo contextual, es importante tener en cuenta los roles en la comunicación musical: funciones y características que han tenido los compositores, los ejecutantes, la influencia del mercado en la socialización de las obras musicales. Para esto es oportuno:

- utilizar artículos periodísticos de entrevistas, críticas de especialistas;
- ver videos musicales, analizarlos, como así la realización de los videos cuando se difunde las actividades del grupo en la construcción de esa obra audiovisual;
- ver, analizar y reflexionar sobre películas que narran la vida de compositores de otros tiempos o bien seleccionar segmentos de películas donde se puntualice el aspecto que el docente quiere enseñar concretamente; es decir, utilizar otros recursos además de grabaciones musicales en formato de cassette o de compact disc para analizar las producciones autorales;
- asistir a espectáculos musicales, o a espectáculos donde se involucre más de una disciplina artística, realizando una charla previa respecto a qué se va a presenciar y qué aspectos deben atender los alumnos/as para luego relevar las características y conceptos destacados.

Organización de contenidos

En este diseño curricular, los contenidos se organizan desde núcleos temáticos y ejes. En los núcleos se describen los materiales del lenguaje musical y sus niveles de organización, a su vez, los núcleos operan como articuladores de los contenidos desde los distintos ejes: el lenguaje, la producción, la recepción musical, y los contextos socioculturales de procedencia. Este planteo con núcleos y ejes requiere una lectura que permita encontrar puntos de vista diferenciados y, a su vez, complementarios para interpretar la complejidad que presenta cada núcleo según el sentido que propone cada eje. Es por esto que el orden de aparición de los ejes no constituye un orden para su enseñanza.

Los **núcleos temáticos** para el 1º año de ESB son:

- **Los materiales del lenguaje musical:** refieren al sonido como objeto y material constructivo.
- **La organización del lenguaje musical:** comprende estructuras musicales con diferente grado de especificidad.

Los núcleos temáticos se encuentran atravesados por cuatro ejes:

El Lenguaje Musical: Se refiere a los componentes del código, organizado en diferentes niveles de complejidad que suelen entenderse como estructuras del lenguaje musical. Éste funciona como organizador del discurso en relación a aspectos sintácticos, en principio, con énfasis en las características expresivas y en la intención comunicativa del discurso estético musical.

La Producción: Se vincula a la exploración y a la experimentación de materiales sonoros, tendiendo gradualmente al dominio reflexivo de los procedimientos involucrados en la organización de los elementos del lenguaje, en función de la producción de sentido.

La Recepción: En este eje se atiende a la formación de procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos musicales, dirigidos hacia la descripción del lenguaje musical y sus niveles de organización, tomando en cuenta los aportes de los marcos semiológicos y estéticos de la música, que posibiliten su estudio y su valoración.

El Contexto Sociocultural: En este eje se introduce la incidencia de las variables del contexto social y cultural de referencia en el reconocimiento de las particularidades del lenguaje musical, de las prácticas musicales en distintos roles de desempeño y la comprensión de la organización musical.

La vinculación de los núcleos temáticos y de los ejes podría sintetizarse en el siguiente gráfico:

	Núcleos Temáticos	
Ejes	Materiales del Lenguaje Musical	Organización del Lenguaje Musical
Lenguaje musical		
Producción		
Recepción		
Contexto Sociocultural		

Contenidos

Los Materiales del Lenguaje Musical

- Eje del Lenguaje Musical
  - Sonido. El sonido como objeto y material constructivo. Atributos del sonido: altura, intensidad, duración/sostén y timbre. Referencialidad. Diferenciación de sonido, ruido y silencio y su vinculación con el contexto y los roles.
  - Fuentes sonoras: Criterios de clasificación. Modificadores del sonido: mediadores y modos de acción. La voz como fuente sonora. Modos de emisión en vinculación con la intencionalidad comunicativa. Agrupamientos vocales e instrumentales.
- Eje de la Producción
  - Recursos técnicos instrumentales básicos de las fuentes sonoras. Exploración, experimentación, selección y organización en función de la intención expresivo-comunicativa.
  - La voz cantada y la voz hablada: sus recursos expresivos. Las posibilidades sonoras con la voz: su exploración y vinculación con la intención comunicativa. Su uso en diferentes contextos.
  - Roles de ejecución en función de los agrupamientos.
- Eje de la Recepción
  - La escucha (audición) sostenida y silenciosa de las obras.
  - Los materiales sonoros: música, voz, sonidos ambientales y efectos de sonido: sus funciones en el contexto de manifestaciones audiovisuales. Descripción y análisis comparativo de sus usos y roles.
- Eje del Contexto Sociocultural
  - La música en vinculación con producciones audiovisuales: publicidades, programas televisivos, cine, entre otras.

La Organización del Lenguaje Musical

- **Eje del Lenguaje Musical**
  - Ritmo. La temporalidad. El tempo: estable, fluctuante /cambios progresivos - cambios graduales. Tipos de ritmo: liso – estriado. Las unidades de medida y niveles jerárquicos. El ritmo en vinculación con los planos sonoros: resultantes rítmicas por superposición.
  - Melodía: Movimiento sonoro global y puntual en contextos tonomodales, pentatónicos. El diseño melódico en vinculación con la forma. La melodía y los planos sonoros. La frase musical: antecedente-consecuente.
  - Textura: La superposición de planos sonoros y sus relaciones de interdependencia: principal – secundario. Textura subordinada: monodía acompañada; acompañamientos sucesivos, simultáneos (sonoridades diversas: masas sonoras continuas, puntos; melódicos, rítmicos).

- Forma. Criterios formales: permanencia, cambio y recurrencia. La organización discursiva global: comienzo - desarrollo - final. Criterios de segmentación de las configuraciones. La forma musical y el contexto: modelos/fórmulas de construcción formal en repertorio popular y académico.

- **Eje de la Producción**
  - Organización de los elementos del lenguaje en el discurso musical: sincronización inicial y final, sucesión de entradas, imbricado, inclusión y yuxtaposición.
  - Ejecución vocal e instrumental de arreglos propios o ajenos. Ajuste dinámico individual y los planos dinámicos grupales.
  - La ejecución concertada. Los referentes en la concertación. Roles de ejecución en función del tipo de agrupación.
  - La representación gráfica de las producciones: la simultaneidad y la sucesión de los eventos sonoros.
- **Eje de la Recepción**
  - La música en los espacios de difusión (radio, televisión) y en el cine. Análisis de las características globales en vinculación con su función.
  - Los elementos del lenguaje musical y los principios sintácticos con que operan. Identificación de las características relevantes de la obra musical y aproximación inicial a la comprensión de su vinculación con el contexto socio cultural de referencia.
  - La escucha descriptiva, analítica e integradora de las características de las obras.
- **Eje del Contexto Sociocultural**
  - La música como fenómeno comunicacional en el contexto sociocultural actual. Los roles y las funciones de la música en el medio social próximo. Ámbitos de producción musical.
  - Vinculación texto-música-entorno sociocultural en producciones musicales actuales.

Orientaciones para la evaluación

La música comparte, con otras áreas de conocimiento, la concepción de la evaluación como parte de la enseñanza, puesto que sirve para pensar y planificar la práctica pedagógica, y para tomar decisiones sobre ésta.

En lo social, la evaluación en la música, como disciplina artística, define también características de un ciudadano capaz de interpretar la realidad con un sentido estético y crítico con relación a diversos contextos culturales.

Los posicionamientos actuales sobre la evaluación en la educación musical han planteado la necesidad de entenderla no sólo como una fase de la enseñanza, sino como una ampliación de la misma que permite la crítica sobre las prácticas. Y es justamente la valoración de las diversas prácticas musicales lo que debe tenerse en cuenta en la evaluación: las relativas a los procesos de la recepción y producción, la contextualización de los saberes, el conocimiento del lenguaje musical en sus niveles de especificidad dados por los materiales y su organización.

Para evaluar los aprendizajes en música, como criterio general, el docente deberá contemplar la modalidad de trabajo de las clases regulares a fin de que las instancias de evaluación se presenten de una forma similar al tipo de planteo de las clases. Otros criterios a tener en cuenta son:

- el cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones;
- el grado de elaboración y organización de las producciones musicales;
- la identificación de materiales y organización del lenguaje musical utilizando las denominaciones específicas;
- la explicación y descripción de las características de las obras musicales y de producciones audiovisuales;
- la ejecución fluida, con continuidad, con cualidades expresivas;
- las muestras de trabajos de producciones diversas;
- la presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma.

En consecuencia, entre las técnicas y los dispositivos o instrumentos de evaluación que el docente debe diseñar y utilizar, se consideran principales a aquellos que permiten la observación (directa, indirecta) y los de encuesta, como así también los tests. Por ejemplo:

- La realización de la secuencia de acciones para resolver tareas grupales, constituyen indicadores del proceso trabajo. No sólo dan cuenta de la metodología particular de la música, sino que también son indicadores del procedimiento de resolución y de su aprendizaje.
- La elaboración de grillas o tablas para valorar los desempeños grupales en los trabajos de producción, donde se establezcan criterios similares a las listas de cotejo o escalas de evaluación (en las mismas, la secuencia de acciones para resolver las propuestas también debe ser criterio de valoración).
- La construcción de diagramas o tablas como guías de audición para el análisis de obras, donde se expliciten los materiales y formas de organización del lenguaje musical, indicando el grado de integración del análisis: identificación, comparación, relación de las partes, agrupamiento y clasificación con denominaciones específicas de las configuraciones.
- La resolución de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, administradas en pequeños grupos o individualmente.
- Es importante considerar las pruebas escritas y orales, dependiendo de la información que se quiere relevar en relación con el tiempo disponible.

Bibliografía

Agirre, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística.* Universidad de Navarra, Octaedro EUB, 2005.

Boulez, Pierre, *La escritura del gesto*. Barcelona, Gedisa, Barcelona, 2003.

Chion, M., *La audiovisión.* Barcelona, Paidós, 1993.

Delalande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1995.

Fischerman, Diego, *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular.* Buenos Aires, Paidós, 2004.

Fubini, Enrico. *Música y lenguaje en la estética contemporánea.* Madrid, Alianza Editorial, 1994.

García Jiménez, Jesús, *Narrativa audiovisual.* Madrid, Cátedra, 1993.

Kivy, Peter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical.* Barcelona, Ricordi, Barcelona, 2005.

Monjeau, Federico. *La invención musical. Ideas de historia, forma y representación.* Buenos Aires, Paidós, 2004.

Swanwick, Keith, *Música, pensamiento y educación.* Madrid, Morata, 1991.

Aguilar, María del Carmen, *Aprender a escuchar música.* Madrid, Aprendizaje Visor, 2002.

Eiriz, Claudio, *Diseño curricular y música*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1996.

Hemsy de Gainza, Violeta, *La improvisación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.

Malbrán, Silvia, *et al. Resonancias.* Buenos Aires, Ricordi, 1988. (Libros 1 y 2).

Paynter, John, *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.

Saitta, Carmelo, *Creación e Iniciación Musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico*. Buenos Aires, Ricordi, 1978.

Saitta, Claudio, *Trampolines musicales.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 1991.

Saitta, Claudio, *Percusión*. Buenos Aires, Saitta Publicaciones Musicales, 1998.

Self, George, *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.

Vivanco, Pepa, *Exploremos el sonido*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986.

Bibliografía en internet

Adell Pitarch, J-E., 1997. *La música popular contemporánea y la construcción de sentido: Más allá de la sociología y la musicología* En: http://www.sibetrans.com/trans/trans3/adell.htm

Alvaro, J., Miranda, E. Y Barros, B., 2005. *Representación del Conocimiento para la Composición Musical.* En: http://cmr.soc.plymouth.ac.uk/publications/Alvaro_capeiav07.pdf

Belkin, A., 1999. Una guía práctica de composición musical. En: http://www.musique.umontreal.ca/personnel/Belkin/bk/Guia_Composicion.doc

Cadiz, R., *Estrategias auditivas, preceptúales y analíticas en la música electroacústica.* En: http://www.rodrigocadiz.com/publications/resonancias2003.pdf

Cruces, F., *Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos.* http://www.sibetrans.com/trans/trans6/cruces.htm

de contreras, A., 2000. *Construye tu música.* En: http://musica.rediris.es/leeme/revista/contreras.htm

Imberty, M., 2001. *Nuevas perspectivas en Psicología de la Música. La problemática del tiempo continuo y discontinuo en la música del siglo XX.* (Trad. Beatriz Sánchez y Juan Casasbellas). En: http://www.saccom.org.ar/secciones/primera/Papers/Imberty/Imberty.htm

López Cano, R., 2001 *Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual;* http://www.geocities.com/lopezcano/articulos/EGL.html.

Madoery, D. *Los puntos de partida en la composición y el arreglo.* En: http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/pdf/Madoery.pdf

Nagore, M., 2004. *El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica.* En: http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html

Nebreda González, P. (2002). *La inteligencia musical.* En: Revista Educación y Futuro. http://www2.cesdonbosco.com/revista/profesores/as/6_noviembre/inteligencia_musical.pdf

Paso, M. (1999). Enseñanza artística y curriculum escolar: una articulación problemática. En: Revista Tramas Culturales. http://www.univalle.edu.co/~cedilap/botones/Revista/articulo8.html

Sloboda, J., *¿Qué es lo que hace a un músico?* http://www.geocities.com/Vienna/6440/sloboda.htm

Recursos didácticos en la red

Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. En: http://www.ucm.es/info/reciem/

Educación musical: recursos en Internet. En: http://members.tripod.com/~Giraldez/EducacionMusical.html

Plástica-visual

La enseñanza de la Plástica Visual en la ESB

La enseñanza de la Plástica Visual requiere reconocer como punto de arranque el estudio de la percepción en general y, fundamentalmente, de las características singulares de la percepción estética. Pasar de lo visible a lo visual implica trascender el término visión –ligado estrictamente al acto fisiológico de ver– y recuperar la noción de mirada en tanto construcción cultural así como el rol activo del sujeto de la percepción cuya acción está ineludiblemente intermediada por las coordenadas temporales y espaciales en la que se inscribe.

La percepción visual es una actividad compleja indisociable del conocimiento y la interpretación, que se construye y ocurre en un contexto situacional. Mirar no es el simple acto de captar o recibir estímulos visuales sino una operación de selección y organización de la experiencia. En consecuencia, este diseño promueve la percepción y la interpretación de la dimensión visual, entendiendo que la relación entre mirada y subjetividad permite comprender la imagen como una construcción cultural. En este sentido, la idea de la mirada como una práctica social, como algo fundado y localizado culturalmente, amplía considerablemente el universo visual hacia la gran diversidad de las formas de arte y diseño del mundo contemporáneo.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

El lenguaje plástico visual integrado a la experiencia perceptiva contiene procedimientos y códigos que los alumnos/as deben conocer para comprender la forma de producción y los efectos de sentido de los discursos visuales en el contexto sociocultural en el que se circunscribe cada uno de ellos. En este sentido el propósito de la enseñanza de la Plástica Visual en la ESB es una enseñanza que diseñe acciones a través de los componentes que organizan el campo perceptivo y el campo plástico de la realización, para que los jóvenes se formen y adquieran un sentido selectivo y organizado de la visión.

Expectativas de Logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Conozcan y denominen los componentes básicos del lenguaje plástico visual.
- Apliquen los recursos compositivos a las realizaciones plásticas.
- Comprendan la estructura general de una configuración plástica como una totalidad, a través de las acciones propuestas para el lenguaje plástico visual: observación, interpretación y comprensión.
- Relacionen los componentes del lenguaje plástico visual que intervienen en las producciones con el contexto sociocultural de referencia diferenciando modos de interpretación y efectos significativos.

Orientaciones didácticas

La enseñanza de la Plástica Visual, sustentada básicamente por la **actividad perceptiva**, punto de partida de toda experiencia estética que compromete al cuerpo humano y social, no debe entenderse como un acto simple y formal sino como un proceso complejo que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo.

Se puntualizan por lo tanto, las siguientes acciones: **observación, interpretación** y **comprensión**.

La **observación** es la práctica básica que los alumnos/as deben desarrollar para apreciar y distinguir de manera sintética y analítica, es decir, en primer lugar por conjuntos y luego por partes. Es importante proporcionar estrategias para atender, de un modo más pausado, en los acontecimientos cotidianos y promover el establecimiento de relaciones con el mundo circundante. Para ello es fundamental proporcionar ejemplos variados que podrán incluir desde la publicidad callejera o de las revistas, los diseños de páginas de Internet, obras de artes impresas o exhibidas en visitas a espacios de exposición convencional y no convencional hasta programaciones de la televisión.

La **interpretación** es la capacidad de asignar sentido. El trabajo sostenido sobre el concepto de interpretación permitirá comprender que aquello que vemos, por ejemplo, en un noticiero en la televisión, no es la realidad sino una selección de la misma realizada a través de un encuadre, de un recorte visual intencionado; o que la promoción de un producto comercial ostenta, para llamar la atención del futuro consumidor, una alta labor compositiva. Interpretar estas estrategias de lenguaje y de producción visual a la hora de aplicar estas acciones a la enseñanza permitirá cargar de sentido las producciones visuales. Tener en cuenta las formas de consumo de imágenes, los saberes previos, el imaginario cultural juvenil, lo que el alumno/a puede hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con intervención sistemática es indispensable a la hora de mirar lo de siempre, lo propio y lo ajeno, con nuevos ojos.

La **comprensión**, para la plástica visual, es la capacidad de procesamiento y de combinación de la información visual divisada en relación permanente con los sentidos que produce, por medio de la apreciación y la organización, una significación sensible. Percibir el nexo común subyacente a los acontecimientos e interpretar los saberes previos desde nuevas perspectivas, es una capacidad fomentada a través de la experiencia estética.

El actual mundo visual demanda reflexionar, por ejemplo, acerca de la relación entre arte y nuevas tecnologías y, por lo tanto, su comprensión requiere preparación y el desarrollo de habilidades. La flexibilidad que evidencian los niños y los jóvenes, en su contacto con computadoras, celulares y producciones multimediales, constituyen un buen punto de partida para la realización y la reflexión estética. Es recomendable sacar provecho de las informaciones y experiencias visuales que los alumnos/as tienen como productores de cultura, para lograr nuevos aprendizajes. Ciertamente tanto los docentes como los alumnos/as tienen la posibilidad de proponer nuevos modos de ver, conocer y representar. Resulta siempre fructífera la predisposición del docente a convertirse él también en alumno/a cuando esto sea necesario en el proceso de enseñanza y de aprendizaje a través de la articulación con los dispositivos y las acciones didácticas propuestas.

Organización de contenidos

La plástica en la ESB tiene por objeto la interpretación de los discursos plásticos visuales en el contexto sociocultural de referencia inmediato, hacia contextos espacio - temporales mediatos.

En este sentido los contenidos consideran los aspectos más sustantivos de los componentes del lenguaje plástico visual y sus niveles de organización, en **núcleos temáticos** aglutinadores de los contenidos: *Espacio Plástico Bidimensional, Forma Bidimensional, Color y Composición*, desde los aspectos particulares de los distintos **Ejes –el Lenguaje Plástico Visual, la Producción, la Recepción, y el Contexto Sociocultural–**.

Para el 1ª año (7° ESB) los núcleos temáticos tienden a objetivar el manejo de las operaciones con los componentes en el espacio plástico *bidimensional*.

	Núcleos Temáticos			
Ejes	Espacio Plástico Bidimensional	Forma Bidimensional	Color	Composición
Lenguaje Plástico-Visual				
Producción				
Recepción				
Contexto Sociocultural				

El ordenamiento y la asociación de los cuatro Ejes están pautados sobre la consecución del ciclo completo. Priorizar para 1º año los Ejes del Lenguaje Plástico Visual y la Producción tiene una importante consecuencia en la formación plástica, pues tiende a objetivar el conocimiento de los componentes y el manejo de las operaciones del lenguaje en el espacio plástico bidimensional.

- Eje del Lenguaje

Este Eje está constituido por la organización y por las funciones de los componentes plásticos visuales dentro de los límites proporcionados por el espacio en dos dimensiones: alto-ancho y sus variantes.

Para ello se consideran las actividades vinculadas a las cualidades visuales de los componentes plásticos: superficie, figura y color, mediante organizaciones compositivas promovidas por el uso de contrastes de figura y fondo, centrado-descentrado, espacios vacíos o negativos, simetría-asimetría, tramas, figuras con color por asociación, color por intención, en diferentes formatos atendiendo a diversos soportes, materiales y herramientas convencionales y no convencionales que desarrollan la habilidad de disponer proyecciones sobre el sentido de las realizaciones tanto para observar las existentes como para proponer otras.

- Eje de la Producción

En este Eje se proponen los medios de producción de las configuraciones plásticas, entendiendo a los procedimientos de producción no como una aptitud técnica para el manejo de un material sino como la apropiación de las operaciones con los distintos componentes que organizan un campo perceptivo. El estudio consecuente de los componentes en relación con las operaciones permite la interacción con los materiales y soportes convencionales y no convencionales articulados a partir del valor subjetivo y la intención plástico-comunicativa.

Las producciones bidimensionales refieren a diversos campos: a la pintura, el dibujo, el grabado, el campo de los medios digitales, del diseño plástico en publicidad, indumentaria, marketing, graffitis, tatuajes, etc. La observación, el análisis y la producción destinados a la realización se presentan bajo distintos soportes: tela, papel, pantalla, pared, madera, entre otros y diversos sistemas de producción: pinturas, líneas, revelado, pixeles, etc. La publicidad gráfica callejera, por ejemplo, apela al uso del formato: tamaño, composición, figuras y color, en relación con las características y sentido de la imagen y el entorno arquitectónico. El carácter de los materiales determina la naturaleza de los medios. Los materiales comunican, por lo tanto es fundamental tener en cuenta los criterios de selección de los materiales en función de la producción de sentido.

- Eje de la Recepción

Este Eje contempla los procedimientos vinculados con la observación, la organización activa de la materia plástica y el análisis e interpretación, tanto de las producciones propias de los alumnos/as como en producciones de diversa índole, espacios y tiempos.

El desarrollo de la capacidad de percibir el espacio bidimensional, a partir de la ejercitación de los contenidos y de la operación sobre la información visual, interviene activamente en la comprensión del espacio plástico, organizado por la disposición de los componentes en una superficie.

Se deberá trabajar con estos componentes plásticos en relación con el formato y con la función en diferentes soportes (estuches de CD, portadas de libros, revista analógicas y digitales) y contenidos (sonidos, escritura, imágenes, píxeles, entre otros). Un mundo vivenciado desde diferentes campos como los audiovisuales analógicos y digitales, computacionales, editoriales, y desde diferentes dispositivos como el DVD, Internet, celulares, requiere de nuevas alfabetizaciones para aprender a interpretar nuevos paradigmas culturales.

- Eje del Contexto Sociocultural

Este Eje trabaja sobre la incidencia que ejerce la apropiación de los recursos y funciones de los componentes plásticos visuales en las producciones propias y en las imágenes percibidas dentro de un contexto sociocultural de referencia.

Al reconocer las elecciones estéticas en el ámbito de las prácticas juveniles de los alumnos/as, se articula el campo de los conocimientos específicos de la plástica visual con los vinculados al entorno cultural comunitario. Estar al tanto de los dispositivos de comunicación y su poder de inducción y seducción, a través de los discursos visuales de referencia, propicia correspondencias con el mundo extraescolar. En la actualidad, por ejemplo, la pared es el soporte de diversos lenguajes que conviven en la cultura urbana. Los graffittis, los carteles publicitarios, los afiches políticos y las pintadas en los paredones resignifican el espacio público, imprimiéndole además una nueva estética al entorno y generando lenta pero inexorablemente el repertorio visual con el que convivimos. Traer al aula estas consideraciones sobre los valores plásticos y comunicativos es un estímulo perceptivo sustancial y ofrecería un espacio apto para el debate estético en el ámbito escolar juvenil.

Contenidos

El Espacio Plástico Bidimensional

La extensión de la superficie o soporte plástico bidimensional está en relación directa con los márgenes, bordes o marco de encierro. El marco compone un aspecto formal dando origen a las variantes del formato de la superficie plástica.

El formato posee proyecciones virtuales internas que en sus combinaciones generan las coordenadas perceptuales: arriba, abajo, derecha, izquierda, centro, diagonales, etc. El factor de la ubicación, dirección y distancia visual de la figura respecto al marco, interviene sobre estas proyecciones virtuales, activando el sentido de la composición. El concepto de composición es fundamental ya que tiene que ver con la unidad de la configuración. La unidad se consigue cuando todos los elementos dentro de un marco y sobre una superficie articulan en un todo particularmente coherente, donde cada parte favorece a la integridad de la realización plástica. No debe entenderse unidad o coherencia como sinónimos de equilibrio o de simetría. Una composición puede presentarse como intencionalmente desequilibrada si esta elección es justificada desde necesidades comunicacionales.

Contenidos

- El Marco. Límite perceptivo y material de la obra. Define y distingue la superficie interior y exterior: Marco explícito e implícito. Marcos regulares e irregulares: sus formas no son siempre geométricas, ni tienen cuatro lados: Márgenes geométricos regulares (pantalla de cine, televisión, computadora, fotografía, pintura de caballete) e irregulares u orgánicos (obras de arte y diseños contemporáneos, proyecciones virtuales).
- El Formato y sus dimensiones. Incidencia del tamaño: grandes escalas, pequeñas escalas. Influencia de la superficie en la composición. Relación soporte y color. (Ej: someter una misma figura a diferentes formatos: redondo, triangular; a diferentes materiales: cerámicos, prenda de vestir, papeles, entre otros; ver qué sucede con su contención, con las texturas de superficie, en pequeños y grandes tamaños).
- Espacios vacíos o negativos. Incidencia del marco en relación con la superficie y la/s figura/s. Atención a los márgenes de la superficie, que limitan tanto los espacios negativos (las zonas vacías que rodean las figuras positivas y que comparten bordes con ellas) como las figuras positivas.

Concentrarse en los espacios negativos completándolos con color o texturas lineales, relieves, o perforados. El espacio como figura.

- Proporciones entre la superficie, la/s figura/s y el color como indicadores espaciales bidimensionales. Diferentes formatos y tamaños de superficie. Incidencia del marco de encierro. Profundidad de campo: principio de la ilusión de tridimensionalidad en el plano: imbricación, superposición de figuras, de superficies de color, de diferentes materiales, de texturas, de luz representada, etc.
- Lectura de la táctica formal y significativa de ciertas disposiciones de la superficie, del formato, de las figuras y del color en los productos visuales de referencia. (Ej.: Relevamientos de diferentes dispositivos en las distintas manifestaciones artísticas en donde se evidencien estos componentes: diseño de indumentaria, logotipos, cartelera urbana).

La Forma bidimensional

Este núcleo temático está constituido por las inferencias constructivas en relación con la extensión de las superficies, teniendo en cuenta las correspondencias entre los contornos y las características del marco de encierro.

A nivel plástico, la forma preferentemente abstracta, está constituida por elementos desprovistos de sentido en sí mismos, pero capaces de adquirirlo por su combinación, sus permutaciones. Los procesos de la indagación visual conllevan variantes estructurantes que funcionan interrelacionando los medios plásticos visuales con valoraciones tales como la percepción de los bordes, de los espacios y de las relaciones.

Contenidos

- La Línea como elemento formal protagónico, con independencia de los contornos y la configuración de formas. Relaciones de espesores de la línea con respecto al marco, la extensión de la superficie y el grosor del trazo (lápices H, Hb, B2, B4, B6, carbonillas, fibrones, pasteles y lápices de colores, pinceles 10, 14, 16, 20, Programas de PC como el Paint) o tratamiento con distintos materiales (estuco, sogas, alambre, varillas de madera o metal, etc.)
- Modos de presentación de la línea. Calidades de recorrido: curvas: suaves, abiertas, onduladas y quebradas: ángulos abiertos y cerrados. (Ej. Estudio de la línea personal a través de la firma. La firma es una expresión individual por tamaño, espaciado entre las letras, tensión o falta de tensión al imprimirla, recorridos, marca o gesto expresado).
- La línea y sus posibilidades de conformación a través de graduaciones en la densidad. Texturas lineales que definen formas: líneas modelada, modulada, texturada.
- Texturas. Textura Visual: aquella que no representa accidentes en su soportes y/o materiales (fotografía, impresiones analógicas y digitales, etc) y Textura Táctil: aquella que presenta accidentes en su soporte y/o materiales a nivel táctil (pincelada cargada de materia, pequeños objetos: clavos, semillas, hilos). Realizaciones a través de diferentes recursos (dibujo, grabado, tallado en madera, relieves, programas de computación)
- La línea como contorno: Compartimiento de los bordes, encierra y define la figura; las figuras entre sí y con el marco. Diferentes modos de presentación en cuanto a su trazo: línea continua, discontinua.
- Diferentes tipos y calidades de figuras: simple–compleja, continua-discontinua, semejante; por contorno: regulares e irregulares, cerrada - abierta; la figura y los agrupamientos. Proporciones: relaciones de tamaño. Distribución de la/s figura/s en conexión con las superficies y el formato. Incidencia del color.
- La relación Figura-Fondo. Figura simple - fondo simple, figura simple-fondo complejo, figura compleja-fondo simple, figura compleja-fondo complejo, mímesis, reversiblidad.
- La Parte por el Todo. El fraccionamiento de la figura. Diferencia entre detalle y fragmento. Importancia de la actuación del marco de encierro: dentro y fuera de marco. Reencuadres sucesivos de una misma figura, comparaciones formales, modificaciones.

El Color

El tema del color va más allá de sus manifestaciones físicas, ya que en el fenómeno de la visión interviene la subjetividad del observador, un universo de asociaciones figuradas y emocionales. El color es uno de los elementos comunicacionales básicos. Producciones del hombre que hacen uso del color (televisión, cine, edificios pintados en combinación dentro-fuera, marquesinas diseñadas con luces, publicidades a grandes escalas, revistas, indumentaria, vidrieras, hipermercados, etc.). Hay prácticas perceptivas básicas para el uso del color. Por lo tanto, es importante definir brevemente las tres características a experimentar con el color: la temperatura, el valor y la intensidad. La temperatura es la sensación térmica figurada, el valor lumínico es el grado de claridad u oscuridad; y la intensidad es el grado de pureza de un color.

Contenidos

- Experimentación con el color matérico, mezclas: pigmentos, colorantes, etc. Cotejos entre diferentes materialidades y su color (papeles, sustancias orgánicas e inorgánicas, telas texturadas, cerámicos, píxeles, etc). Acromáticos: Negro, Blanco, Grises. Experimentación con el color matérico, mezclas; y con diferentes soportes (fotografías, audiovisuales en blanco y negro)
- Experimentación con el color físico: colores que producen determinados materiales bajo la incidencia de la luz: opacidad, translucidez y transparencia. Cotejos entre diferentes materiales (vidrios, papel celofán, acrílicos, entre otros) y un foco lumínico (luz solar, lámparas de diferente intensidad y color) o través de imágenes audiovisuales analógicas o digitales.
- Funciones del color. El color con relación a: llamar la atención (colores con mayor visibilidad: amarillo, naranja, rojo, verde); a valorizar (Concepto compositivo: un color se deja influir por otro que lo rodea. Ej: rojo parece más rojo sobre un fondo verde); a informar (diversos tipos de señalización, marketing, productos) a personificar (asociar el color a una propiedad de las mercancías, productos varios).
- Formas expresivas del color: impacto (el color crea una unidad visual coherente, despega en su entorno inmediato y hace sobresalir); análogo (el color restituye la realidad mas o menos figurativa); alusión (el color comunica el sentido por sustitución real de lo que pretende comunicar).

La Composición

Este núcleo temático está organizado por las relaciones activas entre los componentes de la superficie, de la figura, del formato y del color.

Contenidos

- Relaciones proporcionales entre la superficie y la figura. Posibilidades compositivas: Fondo que predomina sobre la figura o Figura predomina sobre el fondo, dado por: el Tamaño: *normal*: figura igual importancia que el fondo; *predominante*: fondo reducido o figura reducida*; excedido*: aparece la noción de fuera de marco.
- Relaciones de Ubicación. Intervención de la estructura interna de la figura y las direcciones y tensiones provocadas por la figura sobre el fondo. La estructura plástico-visual: principios básicos de organización formal y significativa: zona central y zonas inmediatas (superior, inferior, izquierda, derecha) en relación siempre al marco de encierro y el formato.
- Relaciones de la superficie, marco, formato, figura y valor lumínico: Superposición. Determinación de cercanía y lejanía. Configuración de un orden en términos significativos y espaciales.
- Simetría. Diversidades: Simetría especular de eje vertical y horizontal; de extensión (crecimiento de la figura a partir de un centro); de rotación (giro de la figura alrededor de un punto o centro) y extensión traslatoria (la figura crece a la vez que se traslada).
- Formas simples, fondos complejos; reversibilidad. Configuraciones indivisas, miméticas, o encubiertas. Configuración que es percibida como indivisa con su fondo, este la incluye, superpone y traspasa sin perderse totalmente como figura.

Los núcleos temáticos constituyen una nueva disposición de los contenidos, los cuales se amplían desde la perspectiva que propone cada eje. Ejemplificaremos con un contenido tomado de cada Núcleo

Temático y enfocado por cada Eje para precisar perspectivas posibles, a saber:

- **Núcleo Temático: El Espacio Plástico Bidimensional**
  Contenido: *El formato y sus dimensiones*

  Eje del Lenguaje: El marco. Aspecto formal que da origen a las variantes del formato. Relación entre los márgenes, bordes o marco de encierro y la superficie.

  Eje de la Producción: Importancia de la superficie en sí con el tratamiento de diferentes materiales. Ej.: Igual dimensión de formato en una superficie tratada con textura táctil, visual o con un color uniforme.

  Eje de la Recepción*:* Indagaciones en relación a las funciones del color o la textura táctil o visual, y la dimensión de la superficie en sus aspectos compositivos.

  Eje del Contexto: Incidencia en relación a las funciones del color o la textura táctil o visual, y la dimensión de la superficie del formato en diferentes entornos: pantalla de un monitor, pared del salón de clases, prenda de vestir, un pasacalle, entre otros.

- **Núcleo Temático: La Forma Bidimensional**
  Contenido: *La Parte por el Todo*

  Eje del Lenguaje: Importancia de la actuación del marco de encierro: dentro y fuera de marco.

  Eje de la Producción: Selección del fragmento de la figura según distintos soportes: tela, papel, pantalla, pared, y diversos sistemas de producción: pinturas, líneas, revelado, píxeles..

  Eje de la Recepción: Articulación del sentido de la figura en su totalidad y en su fragmento.

  Eje del Contexto: Consideraciones sobre los valores plásticos compositivos en función de sus aspectos comunicativos.

- **Núcleo Temático: El Color**
  Contenido: *Experimentación con el color físico*

  Eje del Lenguaje: Experimentación con el color físico: colores que producen determinados materiales bajo la incidencia de la luz: opacidad, translucidez y transparencia.

  Eje de la Producción: Cotejos entre diferentes materiales (vidrios, papel celofán, acrílicos, etc) y un foco lumínico (luz solar, lámparas de diferente intensidad y color, etc) o través de imágenes audiovisuales analógicas o digitales.

  Eje de la Recepción: Análisis de las variables de luminosidad desde la observación con diferentes fuentes lumínicas y objetos translúcidos.

  Eje del Contexto: Funciones del color por impacto, analogía y/o alusión; en marquesinas publicitarias de la ciudad de referencia, o en obras de arte cinético, del pop art, video arte, etc.

- **Núcleo Temático: La Composición**

  Eje del Lenguaje: Relaciones proporcionales entre la superficie y la figura.

  Eje de la Producción: Fondo predomina sobre la figura o Figura predomina sobre el fondo, dado por: el Tamaño: normal: figura igual importancia que el fondo, y viceversa; predominante: fondo reducido (Figura reducida); excedido: aparece la noción de fuera de marco, realizado con diferentes texturas visuales o táctiles

  Eje de la Recepción: Análisis de la distancia y ubicación entre dos figuras cuando se franquean los contornos.

  Eje del Contexto: Observación en pintadas en los paredones o publicidades callejeras, el fenómeno de figura-fondo en función de la resignificación del espacio arquitectónico.

Orientaciones para la evaluación

Los aspectos referidos a la evaluación pueden presentarse de manera sincrónica, o sea, en reciprocidad a las propuestas didácticas diarias, o diacrónica en correlación a los procesos individualizados para cada alumno/a. Estos aspectos involucran: el cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta los nuevos logros, el grado de elaboración y organización de las producciones plásticas, la contextualización de los saberes previos y el manejo de la terminología específica de la disciplina.

La evaluación debe orientarse a:

- La disposición para articular procesos y producciones en clase con las acciones encomendadas fuera de ella (indagaciones a determinadas imágenes en cartelera callejera, revistas, Internet, libros afines, televisión, videos, ámbitos culturales como salas de exposiciones, lugares de la ciudad o de las afueras, etc.) desde la observación a la realización plástica.
- La predisposición para expresar opiniones, para enfrentar nuevos desafíos receptivos y realizables con aportes originales en el ámbito de la clase y en el contexto sociocultural de referencia.
- El clima de clase en concordancia con las relaciones interpersonales entre los estudiantes con el docente, los estudiantes entre sí, los estudiantes y los agentes de la institución, los estudiantes y el entorno cultural, hacia la creación de espacios expresivos fructíferos.

El aprendizaje de esta disciplina se evaluará desde el análisis y la valoración de:

- La realización de producciones agrupadas según la instrumentación acordada por tipo de presentación y propuesta de contenidos.
- La aplicación de instrumentos de evaluación que estimulen los aspectos positivos.
- El registro de impresiones en un cuaderno áulico de reflexiones, abierto a la consulta por parte de docentes y alumnos/as
- La atención de los alumnos/as en la evaluación de sus trabajos y en las acciones del proceso.
- El trabajo sobre los contenidos utilizando recursos que conciernan a la plástica visual en todos los dispositivos y formatos viables.

Instrumentos

- Presentación periódica de producciones agrupadas y entregadas por medio de una serie de láminas, un montaje para la exhibición individual y/o colectiva de realizaciones plásticas (en el aula, en el edificio escolar, en salas de exposiciones o afines, en la vía pública previo acuerdo municipal), diapositivas, audiovisuales (video, cd-room), disquetes, CD o DVD, teniendo en cuenta las posibilidades de infraestructura institucional para recepcionarlos.
- Exposición por parte de los alumnos/as de argumentos de presentación orales o escritos de los contenidos trabajados en las realizaciones plásticas.
- Correcciones orales del docente en base a la puesta en común de los contenidos y realizaciones expuestas de los alumnos/as.
- Correcciones grupales rotativas a cargo de los propios alumnos/as en base a la puesta en común de los contenidos y realizaciones expuestas de los alumnos/as.
- Armado y articulación de debates referidos a otras instancias de actividades tales como: visitas a museos, exhibiciones plásticas de todo tipo, proyectos que involucren trabajos comunitarios: pintura mural, audiovisuales, construcciones de páginas web, diseños de logotipos para el aula o el edificio escolar.
- Armado y articulación de entrevistas, diálogos con actores del entorno artístico comunitario para contextualizar el emprendimiento de un proyecto escolar para conocer su labor y relacionarla con contenidos trabajados o a trabajar.

Bibliografía

Arnheim, Rudolf, (1954), *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 1993.

Aumont, Jacques, (1990), *La imagen*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1992.

Bedoya, Ricardo; León Frías, Isaac, *Ojos bien abiertos. El lenguaje de las imágenes en movimiento,* Perú, Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima, 2003.

Calabrese, Omar, (1985) *El lenguaje del arte*, Barcelona, Paidós, 1997.

Casetti, Francesco, Di chio, Federico, *Análisis de la televisión –Instrumentos, métodos y prácticas de la televisión.* Barcelona, Paidós, 1999.

Crespi, Irene; Ferrario, Jorge, *Léxico técnico de las artes plásticas*, Buenos Aires, EUDEBA, 1989.

Danto, Arthur, (1997), *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Barcelona, Paidós, 1999.

Debray, Régis, (1992), *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós, 1994.

Edwards, Betty , Dibujar con el lado derecho del cerebro, Ediciones Urano, 1984.

Eisner, Elliot, *Educar la visión Artística*, Editorial Paidós, 1995.

Furió, Vicent, *Ideas y formas en la representación pictórica*, Barcelona, Anthropos, 1991.

Gennari, Mario, *La Educación Estética*, Editorial Instrumentos, Paidós/16.

Gombrich, Ernst, (1959), *Arte e ilusión*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

Grupo µ, (1992), *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra, Col. Signo e imagen, 1993.

Gubern, Román, (1996), *Del bisonte a la realidad virtual*, Barcelona, Anagrama.

Jiménez, José, *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética,* Madrid, Tecnos, 1986.

Joly, Martine, (1993), *Introducción al análisis de la imagen,* Buenos Aires, La Marca. 1999

Joly, Martine, (1994), *La imagen fija,* Buenos Aires, La Marca, 2003.

Joly, Martine, (2002), *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*, Barcelona, Paidós, Col. Comunicaciones 44, 2003.

Kozak, Claudia y otros, *Las paredes limpias no dicen nada. Libro de graffitis*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Col. Libros para nada, Gustavo Bombin (dir.), 1990.

Levis, Diego, *Los videojuegos un fenómeno de masas*, Barcelona, Paidós, 1997.

Levis, Diego, *Arte y computadoras. Del pigmento al bit,* Buenos Aires, Norma, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, 2001.

Piscitelli, Alejandro, *Internet, la imprenta del siglo XXI* , Gedisa, Barcelona, 2005

Siety, Emmanuel: (2001) *El plano en el origen del cine,* Barcelona, Paidós, Los pequeños cuadernos de "Cahiers du Cinéma", 2004.

Schnaith, Nelly, "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual", en *Revista tipoGráfica 4,* 1987.

Sorlin, Pierre, (1997), *El siglo de la imagen analógica*, Buenos Aires, La Marca, 2004.

Steiner, George, (1993), *Presencias reales*, Barcelona, Ensayos- Destinos.

Vilches, Lorenzo, *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1986.

Zunzunegui, Santo, *Pensar la imagen*, Madrid, Ediciones Cátedra, Universidad del País Vasco, 1992.

Teatro

La enseñanza de Teatro en la ESB

En el 1° año (7° ESB) se plantea como prioritario para la enseñanza del lenguaje teatral la apropiación de los códigos específicos, es decir reconocer, discriminar y analizar cómo funcionan los elementos de la estructura dramática siempre partiendo desde la acción-improvisación para la lectura y construcción de mensajes con sentido estético. La forma de acceder al hecho teatral como contenido a ser enseñado, se da por medio de la práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación, haciendo hincapié en la importancia de la comunicación y elaboración grupal con los adolescentes.

El vehículo transformador y creativo por medio del cual se construye el conocimiento es la acción que el sujeto organiza en el marco de la estructura dramática. El lenguaje teatral constituye en sí mismo un objeto de conocimiento al que el alumno/a puede acceder mediante la vivencia de la acción dramática transitando aprendizajes estético expresivos. Esto le proporciona la posibilidad de desarrollar sus capacidades relacionales intra e interpersonales, en un proceso de construcción de la identidad individual y social, dado que habilita un espacio para la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos por medio de la acción. A través del teatro los alumnos/as se comunican accionando en un juego de ficción simbólica. La práctica teatral en la escuela incide también en aspectos fundamentales a desarrollar en los jóvenes, tales como el ejercicio de la convivencia, la expresión de las dificultades, el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

La enseñanza de esta disciplina se plantea la construcción del lenguaje teatral a través de la observación, la exploración y la apropiación de las posibilidades de comunicación expresiva personal y grupal, atendiendo a la cultura de su entorno. La experimentación en la disciplina expondrá al alumno/a en contacto con los elementos gramaticales propios del lenguaje y podrá producir e interpretar a partir de los mismos aplicando las técnicas de la improvisación teatral.

Se priorizará el trabajo sobre la comprensión de la organización de los elementos de la estructura dramática hacia la producción teatral, y sobre la apropiación y crítica por parte del alumno/a del discurso estético teatral, teniendo en cuenta los componentes históricos y socio culturales, y la organicidad del cuerpo – voz – sentimiento - pensamiento hacia la comunicación, siempre profundizando los núcleos temáticos transitados.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Identifiquen y usen los elementos constitutivos del hecho teatral, su código y su modo de organización.
- Desarrollen las capacidades para utilizar las posibilidades expresivas de la voz y del cuerpo a través del teatro con autonomía.
- Desarrollen códigos de comunicación para expresarse creativamente con un lenguaje estético propio a través de sus sentimientos, su pensamiento y su acción.
- Aprecien y analicen las producciones teatrales considerando sus elementos constitutivos y las variables temporales, espaciales y contextuales.

Orientaciones didácticas

En este apartado se ralizan consideraciones generales para la enseñanza de Teatro que pretenden orientar el trabajo y la planificación áulica.

- La improvisación teatral

Es la respuesta espontánea ante el desarrollo de una situación teatral inesperada y por consiguiente, la habilidad de encontrar de forma creativa, la respuesta para tratar y resolver una situación escénica a través del lenguaje y lo gestual. Improvisar es explorar en acción.

De este modo el alumno/a se encuentra desarrollando su capacidad de adaptación ante estímulos o situaciones nuevas y lo logra a través de procedimientos concretos de aplicación teatral. Así se logra la apreciación de su producción y la de sus pares, la integración con otros lenguajes artísticos y sobre todo, el desarrollo del placer estético y la comunicación. La "improvisación teatral" le posibilita la capacidad de reformular acciones y diseñar soluciones alternativas para circunstancias escénicas que se modifican. Es importante plantear la improvisación como contenido en sí mismo y como herramienta para la interacción y construcción de situaciones teatrales, que faciliten la comprensión de los elementos básicos de la estructura dramática y su dinámica.

- La repetición y el error

La repetición en el teatro y su enseñanza es una técnica sin cuya adquisición no se puede construir el lenguaje teatral en toda su riqueza. La repetición de un tramo del trabajo propuesto por el mismo alumno/a pone en juego las capacidades sensoriales, de imaginación y memoria del sujeto. La repetición no debe ser la imitación o reproducción de un modelo propuesto por el profesor/a. Es necesario que los alumnos/as establezcan claramente dónde comienza y termina la acción dramática y aplicar para la repetición creativa distintas posibilidades de encarar el tramo elegido, por ejemplo (cambiando los roles originales, accionando sin la voz, modificación del ritmo, exploración del gesto, etc.) La repetición interioriza formas y nuevos conceptos. En la repetición el adolescente encuentra placer y conocimiento. Estamos hablando de una repetición creativa, en la cual se tenga en claro la elección del elemento modificador en la nueva improvisación, que parte del reconocimiento del acierto o también del error, ya que este, **el error,** ha sido siempre parte fundamental del aprendizaje y la creación teatral. Valorizar el espacio del error y las situaciones fallidas, a partir de la crítica y la reflexión, permite la inclusión de la tolerancia frente a la ansiedad del resultado y entender a este último como producto de un proceso de aprendizajes significativos.

- El teatro como práctica grupal

La práctica teatral es esencialmente colectiva y debe tender a desarrollar una capacidad de proposición y crítica, independencia de criterio y posibilidad creciente de aportar al hecho inevitablemente colectivo del teatro. Para llegar a una producción grupal es importante que el docente favorezca el proceso de integración y contención a partir de ejercicios de confianza y desinhibición, el reconocimiento del propio cuerpo y la comunicación grupal, valorizando el trabajo en equipo y la pertenencia al grupo, en el cual el alumno/a tenga un espacio donde compartir sus inquietudes y compararlas con los demás, expresando y comunicándose por medio del lenguaje teatral.

- El juego

El juego es un importante recurso didáctico que permite modificar e incorporar contenidos desde lo vivencial. La propuesta lúdica requiere de un sustento pedagógico para arribar a los resultados deseados, desde dónde y para qué se propone un juego, y no el jugar por "sólo jugar", marca la diferencia en su aplicación en el proceso de aprendizaje. El juego funciona desde esta concepción como formador y como un instrumento para facilitar el proceso de socialización y desinhibición hacia la comunicación.

Orientaciones didácticas sobre el lenguaje

En este 1° año (7° ESB) se hará foco en el eje del *lenguaje* teatral para que el alumno/a reconozca los elementos constitutivos del teatro.

Lo que se enseña y luego se evalúa es el manejo instrumental de conceptos y procedimientos referidos al teatro, los cuales posibilitan el desarrollo expresivo de los alumnos/as a través de los recursos del cuerpo, la voz, la situación dramática y las pautas estéticas, aplicando la improvisación y la repetición creativa como vehículo para la apropiación y comprensión del lenguaje teatral.

Cada nuevo encuentro con los elementos del lenguaje producirá una revalorización, una resignificación de lo ya aprendido Para ello se requiere de una didáctica que avance en grados de complejidad en relación a los núcleos básicos de formación que el alumno/a ya ha recibido.

En lo que respecta al abordaje del elemento del lenguaje **sujeto** resulta necesario atender especialmente a dos instancias que contiene: la corporalidad y los roles.

El docente debe posibilitar el reconocimiento y la exploración de la unidad cuerpo-voz y su valoración como instrumento de expresión hacia la desinhibición y comunicación, a través de ejercicios de: autoconciencia, registro y estimulación sensorial para el desarrollo de esquemas perceptivos, exploración en quietud y movimiento, investigación de la relación espacio cuerpo y el propio cuerpo y el del otro.

Se llamará **Rol** a la capacidad de ficcionalizar a través del cuerpo, del gesto y la voz. Este juego del "como si…", será alimentado por la observación y la imitación de seres de la vida real, por historias narradas o escritas aportando progresivamente elementos de acercamiento a la construcción del personaje que se abordará en una etapa posterior.

En la organización de los elementos el contenido **espacio** se tendrá que tener en cuenta en el plan de trabajo, ya sea el **espacio real** donde se desarrollen las clases, el cual generalmente deberá ser transformado para que sea un elemento que ayude ambientalmente a la función creativa y permita una dinámica de exploración individual y colectiva y el **espacio imaginario** donde transcurran las acciones, palabras y gestos que construyen la ficción, teniendo en cuenta el espacio personal y el de los demás.

Mantener durante el año una estructura tipo de la clase que permita al docente enseñar los contenidos de 1º año con una organización en el espacio-tiempo creará un hábito de seguridad y confianza en el estudiante. Esta rutina debe construirse con técnicas aplicadas al desarrollo de cada clase y del proceso en general. Las mismas abordaran momentos como trabajos de caldeamiento, desinhibición, socialización, concentración, atención, observación y auto conciencia **para la puesta en disponibilidad del sujeto alumno/a adolescente**; como así también otros de improvisación en sus diferentes grados libre, dirigida y organizada y de repetición creativa **para el tránsito cognitivo de la estructura dramática**; de análisis desde el rol de espectador y desde el de actor, de crítica y autocrítica del trabajo, de registro de lo aprendido, su cómo y su por qué **para la conceptualización de saberes** construidos a partir de una metodología empírica y reflexiva.

Es importante la claridad y la comprensión de las consignas dadas antes y durante los ejercicios teatrales y su adaptación en simultáneo con la acción improvisada, estableciendo un código que permita la independencia creativa de los alumnos/as.

Un aspecto a considerar en cuanto al proceso de aprendizaje es la dinámica con la que se proponen estímulos, motivaciones, provocaciones, con anterioridad o simultáneamente (escucha-adaptación en acción) con el desarrollo de la improvisación o la repetición. Las proposiciones antes mencionadas atenderán en esta etapa a cuestiones relacionada con intereses, elecciones e identificaciones del mundo adolescente expresado en cada contexto particular donde se desarrolle el proceso.

Orientaciones didácticas sobre la producción

El acento no está puesto en el nivel artístico del logro, sino en la capacidad para utilizar las técnicas aprendidas con imaginación, superando estereotipos y comunicando el propio mundo interno y su compromiso con la realidad. En la materia teatro, los alumnos/as deberán ser capaces de producir dramatizaciones, creaciones colectivas e interpretaciones de distintos tipos de textos. El proceso de construcción de sentido a partir de aprendizajes significativos es mucho más importante que la espectacularidad de lo producido.

La producción teatral se pude dar a partir de variados estímulos ya sea con un tema consensuado grupalmente, una imagen, la letra de una canción, un texto narrativo o poético, o cualquier otro elemento que dispare el entusiasmo y la imaginación del grupo. Se irá construyendo el guión a partir de ideas y acciones registradas por el docente, investigación e improvisaciones relacionadas con el material elegido. El conocimiento de los elementos de la estructura dramática será de gran utilidad para arribar desde la creación colectiva a un texto teatral y la división en unidades una vez logrado el guión organizará el trabajo de la improvisación y las acciones teatrales.

Orientaciones didácticas sobre la recepción

Para lograr la construcción de saberes específicos se requiere un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a la realidad de cada grupo de alumnos/as, a sus conocimientos previos, su entorno sociocultural, sus intereses y sus posibilidades. Aprender a apreciar la representación de obras de Teatro implica una actitud pedagógica relacionada con la tarea de sensibilizar, ampliar esquemas perceptivos, brindar información cultural y construir un clima de intercambio y seguridad que permita a cada alumno/a, luego de tomar contacto con los referentes culturales de su entorno expresar lo que piensa y lo que siente y posicionarse desde una escala valorativa fundamentada. Es importante el análisis grupal de las propias elaboraciones teatrales. Las improvisaciones y los ensayos serán atravesados por el juicio crítico a partir de los elementos conceptuales ya aprendidos y los que surjan de la reflexión conjunta del docente y el grupo de alumnos/as. El proceso que componen las instancias acción-reflexión-conceptualización se constituyen como triada imprescindible para la construcción de este proceso. Se recomienda acercar al alumno/a a diversas formas de expresión teatral (circo, opera, danza, teatro infantil, títeres, mimo, entre otras) con referentes en vivo o con ayuda del video, y así poder ampliar el mundo teatral y las posibilidades expresivas.

Orientaciones didácticas sobre el contexto sociocultural

Para la comprensión y análisis de las manifestaciones teatrales es indispensable ubicarlas en un marco más amplio que la obra representada en sí. La contextualización incorpora datos valorativos esenciales para la lectura de los discursos teatrales propios o de obras de teatro espectadas.

Para el 1° año (7° ESB) se propone acercar al adolescente a temáticas teatrales próximas a su realidad y la de su entorno, ya sea a través de obras realizadas por actores o por sus compañeros, y que permitan un posterior análisis que favorezca la reflexión y la comunicación intergrupal.

Es importante escuchar la información previa que traen los alumnos/as sobre el hecho teatral, con qué manifestación artística y/o medio de comunicación lo asocian, y reflexionar sobre las circunstancias históricas, políticas y sociales en que se desarrollaron distintos movimientos teatrales (teatro abierto, teatro por la identidad, etc.). El acercamiento de los alumnos/as con los hacedores teatrales (actores, escenógrafos, músicos, directores/as) y con los ámbitos de producción (Teatros oficiales e independientes) los acercará al teatro como algo vivo en constante transformación y vinculado con el aquí y ahora.

Se recomienda planificar y elegir la temática y la estética del espectáculo a presenciar en acuerdo con el grupo de alumnos/as, y prepararlos por medio de diversas actividades como la lectura y análisis de fragmentos del texto teatral si lo hubiere, contextualizar la obra, datos del autor, su estética (grotesco, absurdo, tragedia, realismo), críticas en los medios, y posteriormente organizar por medio de fichas y el diálogo, la reflexión y la crítica del espectáculo desde el análisis de los elementos de la estructura dramática y también improvisaciones a partir de la modificación de situaciones, personajes, conflictos, estética y el contexto socio-histórico de la obra espectada.

Organización de contenidos

Ejes	Núcleos Temáticos	
	Elementos del Lenguaje Teatral	Organización de los elementos del Lenguaje Teatral
Lenguaje teatral		
Producción		
Recepción		
Contexto Sociocultural		

Tomando el núcleo organizador **Estructura Dramática**, ("*Estructura indica que las partes constitutivas del sistema están organizadas según una disposición que produce el sentido del todo*[2]), y sus dos núcleos temáticos **Elementos del Lenguaje Teatral** y **Organización de los Elementos del Lenguaje Teatral** como núcleos conceptuales que ordenan los contenidos, y el entrecruzamiento con los ejes a partir del reconocimiento de la sintaxis o formas de organización del *lenguaje teatral*, la articulación de los elementos en la *producción*, la interpretación del producto y las vinculaciones con el *contexto socio-cultural* es que este planteo organizacional se constituye en importante herramienta para la planificación de los contenidos para la enseñanza de Teatro. Ejes:

- **Lenguaje:** Se refiere a la estructura dramática como organizador del discurso teatral relacionando aspectos conceptuales, con énfasis en las características expresivas y en la intención comunicativa del discurso estético teatral.
- **Producción:** Atiende a los procesos de producción teatral considerando la selección y organización de los elementos del lenguaje teatral para la composición de discursos.
- **Recepción:** Se centra en la formación de procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos teatrales dirigidos hacia la reflexión crítica de estas producciones identificando los recursos simbólicos y estéticos que posibiliten su comprensión y su valoración.
- **Contexto Socio Cultural:** Contempla los discursos teatrales en relación con las variables del contexto social, económico, cultural y político de referencia, el cual contribuye de manera significativa para su comprensión.

Esta presentación de contenidos tiene por objetivo organizarlos según un criterio posible, pero en el diseño de las clases que el docente planifique, es necesario contemplar siempre el entrecruzamiento de contenidos de los núcleos temáticos y sus ejes. Cada contenido a desarrollar forma parte de un núcleo temático que a su vez está atravesado por los cuatro ejes. Para su abordaje se debe profundizar el aspecto de ese contenido que propone a su vez el eje seleccionado. Por ejemplo se selecciona el contenido sujeto, parte del núcleo temático elementos del lenguaje y se decide que el aspecto a profundizar se encuentra planteado dentro del eje de la producción como la exploración de las posibilidades de registro y respuesta sensorial del cuerpo y de la voz.

Contenidos

Elementos del lenguaje teatral

- Eje del Lenguaje
  - **Sujeto:** El sujeto real (actor), el cuerpo y su potencial expresivo. El cuerpo como emisor y receptor de mensajes. Formas de desplazamiento por el espacio, niveles. Movimientos simultáneos, sucesivos y alternados del propio cuerpo en relación con los demás y con los objetos. Registro de los opuestos:

tensión- relajación. El sujeto imaginario (roles). Roles conocidos e imaginarios. Rol opuesto y complementario. Rol cercano y lejano.

- **Acción:** Las acciones reales e imaginarias. Acción e intención: el objetivo, objetivo oculto. Acciones transformadoras. Objeto imaginario. Observación e imitación de acciones. Diferenciación de movimiento y acción. Reacción corporal y verbal ante diferentes estímulos (internos y externos)
- **Conflicto:** El conflicto con los demás: acción y reacción en oposición. El conflicto con el entorno y las cosas y con uno mismo.

• Eje de la Producción
- Exploración de las posibilidades de registro y respuesta sensorial del cuerpo y de la voz.
- Calidades de movimiento. Desinhibición y comunicación. Autoexploración y encuentro con el otro. Exploración de los objetos de uso cotidiano y escenoplásticos y su vinculación con la acción dramática.

• Eje de la Recepción
- Reconocimiento de los elementos visuales, gramáticos, plásticos, musicales y lingüísticos en producciones escénicas.

• Eje del Contexto Sociocultural
- Registro de diferentes manifestaciones teatrales (teatralidad: circo, teatro de sombras, títeres, etc.).
- Vinculación del hecho teatral con otras manifestaciones artísticas de la cultura adolescente.

Organización de los elementos del lenguaje teatral

• Eje del Lenguaje
- **El entorno:** Las circunstancias dadas, los indicios del antes y el después.
- El espacio dramático y el espacio escénico. Relaciones con el espacio total, parcial, personal y compartido.
- **Historia /Argumento:** La secuencia narrativa. El texto, adaptación de textos narrativos. El subtexto. La creación colectiva.

• Eje de la Producción
- Exploración de diferentes tipos de texto como soporte para la improvisación. Improvisación a partir de diferentes estímulos provenientes de otros lenguajes o de datos de la realidad. Modificación de la acción de acuerdo al entorno. Construcción del espacio escénico. Producción de textos dramáticos, en forma individual y colectiva, como resultado de lo improvisado. Creación colectiva.

• Eje de la Recepción
- Criterios organizativos del campo perceptual: figura-fondo, espacio-tiempo, semejanza-diferencia, analogías y presencia de contrastes.
- La interpretación de mensajes y significados en los discursos teatrales.

• Eje del Contexto Sociocultural
- El teatro en la propia cultura, los discursos teatrales y las variables del contexto.

Orientaciones para la evaluación

Verificar si el aprendizaje está siendo significativo y vivencial es algo que se debe constatar en forma continua, clase a clase, atendiendo a las características propias de la práctica teatral en sus aspectos grupales e individuales. Es importante asumir un criterio de valoración de las actitudes en las distintas etapas, teniendo en cuenta los aspectos no sólo cognitivos involucrados, sino también los afectivos. Es la actitud ante el trabajo, la predisposición, el aporte a la dinámica grupal, la comprensión y aplicación de las consignas dadas además de la apropiación de la técnica teatral, lo que se valora. Lo que se está evaluando son niveles de esfuerzo, compromiso y logros de aprendizaje.

La observación, no como instrumento sino como práctica a alcanzar, es fundamental porque permite la instalación del código de espectador creando un espacio en la diversidad, forma una mirada crítica y permite aprender del otro.

A partir de su uso podrán capitalizarse como criterios la observación de:

- Características de la relación grupal
- Dominio del cuerpo y el espacio
- Comprensión de consignas básicas, conocimientos anteriores.

En un primer momento es el docente el que evidencia las pautas de evaluación, clarificando conceptos para que el grupo de alumnos/as tome conocimiento del lenguaje técnico y los elementos de evaluación, y así en conjunto dar paso a la observación y reflexión crítica de los trabajos, teniendo como objetivo subrayar los aciertos, enriquecerlos, y dar la oportunidad de modificaciones y corrección de los errores y dificultades observados durante el proceso y relacionarlo con las expectativas de logro planteadas.

Instrumentos

- Diagnóstico acotado a las tres primeras clases para identificar las posibilidades y limitaciones de los alumnos/as, por medio de la observación y una ficha de seguimiento individual con indicadores
- Construcción de un listado de indicadores de logro y ficha de registro de observación elaborado en conjunto con los alumnos/as, así estos lograrán una clara información anticipada sobre lo que se evalúa.
- Los ajustes después de una improvisación o ejercicio donde se aclaran los alcances del contenido que se está trabajando, verbalizando valores y conceptos.
- El registro (filmación, grabación) y posterior análisis de los propios trabajos.
- La redacción del proceso de creación ya sea una improvisación o una producción teatral como forma de objetivar y conceptuar los elementos de la dinámica teatral.
- La presentación oral o escrita del análisis del alumno/a sobre su propio proceso, revisando y valorando sus posibilidades expresivas y comunicativas.
- El debate sobre los roles, la dinámica grupal, los contenidos trabajados, la producción, etc.
- La presentación de situaciones teatrales elaboradas con pautas preestablecidas que permitan al docente observar y valorar los aprendizajes.

Bibliografía

Aguilar, María José, *Técnicas de animación grupal*, Buenos Aires, Espacio.

Angoloti, Carlos, Cómics, *Títeres y Teatro de Sombras, Tres formas plásticas de contar historias,* Ediciones De La Torre, Madrid, 1990.

Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, *El Juego: necesidad, arte y derecho*, Buenos Aires, Bonum, 1996.

Camilloni, Alicia de. *La Evaluación Formativa y Formadora*, Ponencia 5º Congreso Nacional de Educación, Acerca de Estrategias y Prácticas Docentes, Buenos Aires, 2006.

Cañas, José. *Didáctica de la Expresión Dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, Octaedro, 1992.

Cervera, Juan, *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Colombia, Cincel-Kapelusz.

De Alba, Alicia, *Currículo: crisis, mito y perspectiva.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Garcia Huidobro, Verónica, *Pedagogía Teatral: Metodología activa en el aula*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Sitio en Internet, 2005.

Garcia Huidobro, Verónica, *Posibilidades y limites en la integración de las Disciplinas de la Educación Artística*, Revista Educarte Nº 21, 2000 (pp. 5-9).

González de Díaz Araujo y otros. *Teatro Adolescencia y Escuela, Fundamentos y Práctica Docente.* Buenos Aires, Aique, 1998.

Holovatuck-Astrosky. *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Instituto Nacional del Teatro, 2001.

Meyerhold, V. *Teoría Teatral.* Madrid, Fundamentos, 1982.

Pavis, Patrice. *Diccionario del Teatro. Dramaturgia ,estética, semiología*. Buenos Aires, Paidós, 2005

Serrano, Raúl, *Tesis sobre Stanislavski. En la educación del actor*. Mexico, Escenología, 1996.

Sormani, Nora Lía, "El Niño Espectador", en *Los Rabdomantes* Nº 4, Buenos Aires, USAL, p. 89.

Trozzo, Ester y otros, *Didactica del Teatro 1.* Inteatro, 2004.

Trozzo, Ester y otros, *Didactica del Teatro 2*,, Inteatro, 2004.

Valenzuela, José Luís, *Antropología Teatral y Acciones Físicas*, Instituto Nacional del Teatro, 2000.

Vega, Roberto, *El Teatro en la Educación*, Plus Ultra, 1981.

Vigotski, L., *Imaginación y arte en la infancia.* Ed. Akal. Madrid, 1983

Bibliografía en internet

Chapato, Maria Elsa, *El Teatro como Conocimiento Escolar*, Segundo Encuentro Red Nacional de Profesores/as de Teatro, Mendoza 2002, www.teatro.mendoza.edu.ar.

Document o de Trabajo, *El Teatro en el Sistema Educativo*, DGyCE, Educación Artística, www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica.


Educación Física
1º año (7º ESB)

Índice

La enseñanza de la Educación Física en la ESB

La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral.

El cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana. No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad.

La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su corporeidad y su motricidad. Esta última, en tanto manifestación de la corporeidad, les permite la apertura a los otros para insertarse en el plano de la convivencia, traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humana y, como intencionalidad en acción, les permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación, para integrarse como sujetos sociales.

La corporeidad, en los jóvenes adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase, con sus reclamos de atención, de respeto por su proceso de constitución, por su necesidad de actividades motrices que les revelen su potencialidad de acción y les posibiliten desarrollarla, y también, los espacios y los tiempos necesarios para reconocerse y construir su propio camino a la autonomía.

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación de los sujetos, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros- que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos/as con sentido y significado para ellos. Por lo tanto, se entiende que en el hacer corporal y motor tienen lugar actos portadores y a la vez productores de significado, donde se implican en forma conjunta, aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos, entre otros.

La enseñanza de la Educación Física toma en cuenta la corporeidad y motricidad de cada alumno/a, en sus distintas expresiones. Para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar, comprender los procedimientos a través de los cuales producir y mejorar su salto, ayudar a otros a saltar, registrar sus propias sensaciones y comunicarlas, intentando que alcance el nivel técnico necesario y suficiente para resolver situaciones variadas de la vida cotidiana, el deporte o la gimnasia, en las que sea necesario saltar.

En este enfoque sobre la Educación Física se destaca la sociomotricidad que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas. Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. Así como el alumno/a al jugar un deporte que requiere de habilidades motrices abiertas, acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, cuando realiza, por ejemplo, una muestra gimnástica

individual, (situación que debería ser considerada psicomotriz) se relaciona con otros que reconocen su destreza y valorizan sus logros.

En relación con el deporte, se espera que fortalezca el sentido de pertenencia en los alumnos/as por tratarse de un hacer motor convocante y motivador. Esto requiere generar las condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje motor de todos y de cada uno de sus integrantes, a través de una práctica solidaria y cooperativa.

Para que esto suceda, hace falta superar la concepción de Educación Física que considera al cuerpo como una herramienta, como un objeto orgánico y que, como tarea pedagógica, debía entrenarlo y disciplinarlo, además de enseñar reproductivamente movimientos o técnicas gimnásticas y deportivas estandarizadas.

Las actividades ludomotrices, deportivas, acuáticas, expresivas y gimnásticas son manifestaciones culturales que han cambiado –y continúan haciéndolo– según las variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los adolescentes, en tanto sujetos de derecho, accedan a prácticas corporales, motrices y deportivas de la cultura local y nacional, y al mismo tiempo a distintas expresiones de la cultura universal, haciéndolas propias para modificarlas o inventando nuevas alternativas, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

Con relación a la formación ludomotriz y deportiva, el enfoque didáctico sostiene el tratamiento polivalente de los contenidos, con énfasis en el segundo y tercer año, definiendo una mayor orientación por alguna actividad motriz hacia la finalización de la ESB. Desde este enfoque se enseñan habilidades motrices que posibilitan al adolescente actuar con flexibilidad en juegos deportivos variados. La intención es que los alumnos/as aprendan las estructuras comunes de los juegos deportivos de conjunto, sobre la base de habilidades abiertas y disponibles, conceptos tácticos de ataque y defensa utilizables en varios de ellos y el desarrollo de una actitud cooperativa para jugar en equipo, común a cualquier práctica deportiva.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física favorecen el logro de la autonomía personal, la sensibilidad corporal propia y de los otros, la disposición hábil de una motricidad vinculante, creadora y productora de un conocimiento de sí mismo, ligada a los contextos culturales y sociales de pertenencia. Posibilitan a los adolescentes la toma de conciencia de sí mismos, el aprendizaje motor sensible y al mismo tiempo racional, la formación de hábitos para las prácticas motrices autónomas, el placer por las actividades ludomotrices -en especial las deportivas- y, en forma conjunta con los aportes de otras materias, contribuyen al logro de una enseñanza que los sensibiliza para el respeto y protección de los diferentes ambientes donde viven.

El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten la conquista de autonomía, el placer de aprender y sostenerse en el esfuerzo, la asunción de compromisos, el cuidado de la salud y la constitución de la identidad.

La construcción de acuerdos y la cohesión grupal que resulta del conjunto de estos procesos son aprendizajes que, desde esta materia, propician en los jóvenes el logro de saberes necesarios para encarar su vida futura con seguridad y sentido de proyección.

A través de los contenidos provenientes y transpuestos de la *ergomotricidad*, entendida como las acciones motrices específicas y necesarias para la actividad laboral, la Educación Física propone tareas que permiten a los adolescentes reconocer las posturas adecuadas, la regulación de la fuerza y la resistencia en distintas situaciones de exigencia motriz, los órganos y sistemas que se involucran en cada acción, el trabajo en equipo y la relación vincular armoniosa y creativa, de forma tal que aprendan a proteger su salud y compensar la sobreexigencia de determinadas actividades propias del mundo del trabajo.

La enseñanza de los contenidos específicos promueve la toma de conciencia acerca de la importancia de cuidarse a sí mismos, a los otros y al ambiente; la adhesión y práctica de comportamientos éticos, la asunción de roles con responsabilidad; la construcción, aceptación y respeto por las reglas, la organización participativa en la concreción de proyectos que favorezcan tanto su futura inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía.

La Educación Física aporta al cuidado del ambiente porque preserva la seguridad y la higiene para que sus prácticas motrices sean integralmente saludables. La enseñanza para vivir en ambientes donde prevalezcan rasgos naturales, escasamente alterados por el hombre, incluye actividades campamentiles y prácticas gimnásticas, expresivas y deportivas que conllevan una relación cuerpo a cuerpo con los elementos naturales para su experimentación sensible, reconocimiento y valoración, disfrute, cuidado y utilización racional, teniendo en cuenta el concepto de sustentabilidad para su protección.

En relación con lo expuesto, en esta propuesta curricular se procura una Educación Física humanista, que a través de la enseñanza de sus contenidos específicos contribuya al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables por el bien común. Cada docente debe tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los alumnos/as y los grupos que conforman y, a partir de la lectura de sus problemáticas, desarrollar un abordaje didáctico contextualizado, con estrategias pedagógicas que les permitan la construcción de saberes sobre su propia corporeidad, la relación con los otros y el mundo en el que viven.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

- Contribuir a la constitución de la corporeidad y a consolidar hábitos posturales, de higiene y actividad motriz sistemática que sienten las bases de una vida saludable.
- Promover la autonomía y la autoestima sobre la base de la disponibilidad corporal y el uso selectivo y creativo de habilidades motrices.
- Propiciar la organización participativa y cooperativa de actividades gimnásticas, deportivas, acuáticas, expresivas en diferentes espacios, considerando el disfrute estético y la protección del ambiente.
- Brindar oportunidades para la reflexión crítica sobre la propia corporeidad y los modelos corporales mediáticos circulantes.
- Generar espacios para la creación y utilización de distintas formas de comunicación corporal y motriz.
- Promover el aprendizaje de juegos deportivos y deportes con planteo estratégico, resolución táctico-técnica de situaciones variables de juego, asunción acordada de roles y funciones en el equipo, juego limpio, participación y cooperación.
- Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas, que posibiliten la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud.
- Produzcan e interpreten gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas.
- Reconozcan la habilidad motriz y el desarrollo corporal en la constitución de la autonomía y autoestima.
- Asuman actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas.
- Valoren la interacción grupal para el aprendizaje motor, la elaboración y respeto de normas de convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.
- Participen protagónicamente en actividades motrices en diferentes ámbitos con independencia, responsabilidad y sentido social.
- Practiquen juegos deportivos o deportes simplificados, con técnicas, tácticas y reglas construidas participativa y democráticamente.
- Usen habilidades motrices en la resolución de problemas motores en actividades gimnásticas, deportivas, acuáticas, expresivas y en el ambiente natural.
- Practiquen actividades motrices protegiendo el ambiente natural.

Organización de contenidos

La organización de los contenidos se presenta a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada adolescente y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto, alrededor de ejes de desarrollo.

Los contenidos de enseñanza se organizan alrededor de tres ejes que sitúan al adolescente en el centro del proceso educativo.

Dentro de cada eje se incluyen núcleos sintéticos de contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina y reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual y para la formación del alumno/a.

El orden de aparición de los ejes no representa una secuencia para la enseñanza.

- **Eje: Corporeidad y motricidad**
  - Constitución corporal.
  - Conciencia corporal.
  - Habilidades motrices.
- **Eje: Corporeidad y sociomotricidad**
  - La construcción del juego deportivo y el deporte escolar.
  - Comunicación corporal.
- **Eje: Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente**
  - La relación con el ambiente
  - La vida cotidiana en ámbitos naturales
  - Las acciones motrices en la naturaleza

Los ejes y su función orientadora

Eje: Corporeidad y Motricidad

En torno de este eje se agrupan los contenidos mediante los cuales los adolescentes adquieren experiencias que les permiten:

- Conocer, disponer y disfrutar de su corporeidad y su motricidad e intervenir en su propia constitución corporal y motriz.
- Reorganizar su imagen corporal, registrando sus potencialidades y dificultades motrices.
- Construir una visión crítica de los mensajes que, en torno de las prácticas corporales, motrices y deportivas, les presentan en los medios de comunicación.
- Tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo, reconocer y desarrollar sus capacidades por medio de actividades motrices significativas.

Se incluyen en este eje tres núcleos sintéticos de contenidos:

- **Constitución corporal:** los contenidos incluidos refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo, en un contexto social y cultural de referencia.
- **Conciencia corporal:** incluye contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades motrices para la resolución de problemas que plantea el medio, considerando lo emocional y el vínculo con los otros.
- **Habilidades motrices:** es el núcleo que posibilita el acceso a las herramientas corporales que permiten resolver situaciones de la vida cotidiana, los juegos deportivos sobre la base de habilidades abiertas y/o cerradas, la vida en ambientes naturales y el contacto con el medio y sus elementos para actuar sobre ellos, expresarse y vincularse activamente con los otros.

Los procesos de constitución de la corporeidad y la motricidad, y los avances en la conciencia corporal requieren del desarrollo del conjunto de las capacidades perceptivas, expresivas, condicionales, coordinativas, relacionales y cognitivas, en interacción con los otros y con el ambiente en el que se vinculan los adolescentes.

En este eje merece especial mención la utilización de las gimnasias cuyas prácticas propicien un espacio para la exploración, disfrute, creatividad y aprendizaje, excluyendo enfoques uniformadores y disciplinantes. Se espera que a través de su enseñanza los adolescentes puedan establecer relaciones entre las prácticas gimnásticas y la constitución corporal, el cuidado de la salud, la comunicación corporal y la mejora de la calidad de vida.

Eje: Corporeidad y Sociomotricidad

En torno de este eje se agrupan los contenidos mediante los cuales los adolescentes adquieren experiencias que les permiten:

- Desarrollar sus capacidades lógico-motrices, relacionales y expresivas mediante los vínculos que se establecen en el interior del grupo.
- Participar en encuentros de juegos deportivos organizados en el curso, en la escuela, el distrito, la región, entre otros, poniendo en juego sus habilidades sociomotrices en la interacción con los otros y en la resolución de las situaciones de juego, en un marco de disfrute, respeto y asunción de valores democráticos.
- Producir acciones motrices con finalidad expresiva y/o comunicativa.

Se incluyen en este eje dos núcleos sintéticos de contenidos:

- **La construcción del juego deportivo y el deporte escolar:** la enseñanza de los contenidos incluidos en este núcleo permiten al adolescente aprender a jugar los juegos deportivos, construirlos, recrearlos, participar en encuentros y analizar críticamente el fenómeno deportivo en los mensajes mediáticos circulantes.
- **Comunicación corporal:** los contenidos incluidos posibilitan producir e interpretar acciones motrices con intencionalidad comunicativa y/o expresiva en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.

En este eje se pone el acento en los vínculos con los otros por ser estructurantes de los procesos de aprendizaje motor. A través de la interacción en las actividades corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, los adolescentes también constituyen su identidad y construyen su ciudadanía en los grupos que conforman, donde el disfrute por la tarea compartida va más allá de los resultados.

Para que así sea, es necesario que en estas prácticas se supere la dinámica, esencialmente competitiva y aparentemente lúdica, por otra cualitativamente distinta, esencialmente lúdica y donde la competencia tenga la función formativa.

El juego deportivo, a partir de los juegos modificados, facilita la creación, la resolución táctica, la aceptación de los otros como compañeros y oponentes, el respeto, el compromiso y la promoción de valores democráticos. La participación deportiva es una alternativa que poseen los adolescentes para impulsar por sí mismos su desarrollo personal y social. Por este motivo, el deporte escolar implica una fuerte influencia en el proceso de socialización y en el desarrollo del pensamiento táctico y creativo, propiciando instancias de participación masiva que aseguran el protagonismo de todos los alumnos/as en variadas expresiones de juegos deportivos.

Se espera que los alumnos/as puedan establecer relaciones entre los aprendizajes expresivos, gimnásticos, ludomotrices y deportivos que suceden en la escuela y los que pueden acontecer en otras instituciones para que comprendan cómo tienen lugar los eventos de la materia en distintos ámbitos culturales y hacer el análisis de los mismos.

Respecto a lo expresivo, puede afirmarse que si bien la sociomotricidad es entendida como una forma activa de relación con los otros, refleja al mismo tiempo el modo de ser del sujeto en situación, revelando sus sentimientos y emociones. El adolescente se expresa a través de su motricidad -posturas, gestos, acciones comunicativas- en la búsqueda de reconocimiento y aceptación por parte de los

pares y de los adultos significativos para ellos. La Educación Física debe contribuir al desarrollo de la capacidad expresiva para mejorar la comunicación e interacción entre los alumnos/as y aportar situaciones didácticas para formar el sentido de pertenencia y desarrollar prácticas de inclusión.

Eje: Corporeidad y Motricidad en la relación con el ambiente

En torno de este eje se agrupan los contenidos mediante los cuales los adolescentes adquieren experiencias que les permiten:

- Conocer y disfrutar actividades motrices en espacios donde la naturaleza se presenta con escasa o mediana intervención del hombre.
- Experimentar sensaciones y percepciones con elementos de la naturaleza: agua, tierra, aire, fuego.
- Apropiarse de conceptos y habilidades que impactan en la constitución de su corporeidad y motricidad, y en la formación de actitudes de responsabilidad con estos ambientes.

Se incluyen en este eje tres núcleos sintéticos de contenidos:

- La relación con el ambiente.
- La vida cotidiana en ámbitos naturales.
- Las acciones motrices en la naturaleza.

Los aprendizajes en estos ambientes plantean desafíos diferentes para la corporeidad y la motricidad.

Las propuestas pedagógicas en estos ambientes permiten la participación en juegos y actividades propias de la vida al aire libre, de gran riqueza en cuanto comprometen diferentes capacidades y habilidades motrices y resultan pertinentes para el aprendizaje de contenidos relacionados con la educación ambiental.

Los aprendizajes en el ambiente, con las particularidades que el mismo presente en cada contexto, constituyen un derecho para los adolescentes y, también, suponen el deber de practicar un uso responsable, lo cual implica la obligación de su protección. La articulación con otras materias contribuirá a la toma de conciencia de estos derechos y obligaciones.

Por otra parte, la elaboración de proyectos de actividades campamentiles y ludomotrices de distinta índole, permite que los adolescentes pongan en juego su capacidad de organización, propiciando la participación en experiencias de convivencia democrática.

Orientaciones didácticas

La propuesta de Educación Física que se propone en el presente Diseño Curricular requiere para su concreción de orientaciones didácticas para los docentes en su tarea de diseño y puesta en marcha de la enseñanza.

Al pensar en la enseñanza, desde esta concepción curricular, es fundamental que el docente tome en cuenta las prácticas culturales de sus alumnos/as que se manifiestan en cada clase, también las ideas previas acerca de la Educación Física y para qué piensan que les sirve, sus intereses y expectativas, los saberes motrices disponibles, las experiencias gimnásticas y deportivas vividas con su carga de valoración y emocionalidad, entre otros aspectos.

Conocer acerca de sus alumnos/as le permitirá al profesor/a realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta las condiciones corporales y motrices de sus alumnos/as, su posibilidad de comprensión y el contexto en el cual llevarán a cabo su aprendizaje.

Las formas en que aparecen las prácticas corporales y ludomotrices en los contextos socioculturales influyen en los procesos de aprendizaje. El planteo de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta esta información y la biografía corporal y motriz de los alumnos/as, facilita la apropiación de elementos comunes y significativos del campo cultural del hacer motor, para recrearlos o construirlos partiendo de su propio capital. Resulta importante relevar información acerca de las prácticas corporales, motrices y deportivas que se realizan en su medio sociocultural, hacer su análisis crítico junto con los alumnos/as, para determinar su relación con el currículo, y propiciar actividades motrices que articulen prácticas escolares con otros organismos de la comunidad.

El docente, propiciará que los alumnos/as desarrollen sus diferentes capacidades (cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales), presentando situaciones que les posibiliten a los jóvenes la construcción de estrategias para resolver problemas motores y actuar sobre su propia constitución corporal.

En este caso el docente, tomando en cuenta las condiciones corporales y motrices de inicio de cada alumno/a, puede definir junto a ellos cuáles son los problemas que aparecen cuando procuran mejorar su fuerza o su resistencia cuando juegan o realizan diversas actividades motrices y solicitarles que construyan en forma colectiva posibles estrategias para su resolución. El grupo, con ayuda del docente, puede priorizar los problemas que observa y acordar por cuál va a empezar el proceso de mejora en sus desempeños.

La enseñanza propicia en los alumnos/as el logro de aprendizajes motores que se producen cuando cada integrante del grupo ayuda a otros a aprender y, a su vez, aprende con los otros. En este caso, cobra especial importancia la presentación de situaciones de enseñanza recíproca como estrategia de enseñanza en la cual un alumno/a observa a otro, lo corrige o le enseña determinada actividad.

De este modo, las clases de Educación Física podrán constituirse en verdaderos espacios de encuentro y comunicación entre los sujetos que participan de las mismas, asumiendo el grupo un papel central en los aprendizajes motores de sus participantes.

El abordaje de la clase desde la complejidad que plantea la corporeidad

La corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto confiere a las clases de Educación Física un carácter complejo, al que contribuye, también, la multiplicidad de variables que en ellas intervienen.

El docente debe atender a estas variables entre las que se cuentan, por ejemplo:

- las peculiaridades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella;
- las características del espacio, la infraestructura y los materiales disponibles;

- las experiencias corporales y motrices del grupo de clase;
- las formas de intervención que se han anticipado en la planificación de la materia;
- los contenidos específicos seleccionados para su presentación a los alumnos/as y el momento estratégico para hacerlo;
- la consideración de los emergentes, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje;
- las relaciones de vinculación y comunicación con los alumnos/as y de estos entre sí.

Desde esta perspectiva, el docente puede eligir, por ejemplo, un juego deportivo con pelota como actividad para desarrollar los contenidos –todos o algunos- propuestos en el eje Corporeidad y Sociomotricidad.

Tiene que decidir cómo presentarlo al grupo para que cada uno de los alumnos/as lo encuentre significativo; conociendo a cada uno de ellos, disponer una tarea inicial en pequeños grupos, solicitándoles que ellos mismos los configuren, procurando que todos puedan participar y aprender. Estar atento a los emergentes y conflictos que esta organización autónoma genere, para colaborar en el análisis de los mismos y las posibles soluciones. Atender a sugerencias que los alumnos/as realicen para mejorar o modificar el juego e ir haciendo hincapié –a través de consignas claras y específicas- en los aspectos de la práctica que permiten integrar distintos contenidos.

En un momento determinado, un grupo necesita discutir una regla y con el aporte del docente, revisar la situación, acordar y continuar jugando. En este caso se está enseñando el contenido: "Construcción y aceptación de las reglas adecuadas para jugar participativa y democráticamente". Al instante siguiente, otro grupo no encuentra solución a cómo defender su arco con mayor efectividad. Se trata aquí de enseñar el contenido: "Resolución táctica de situaciones simplificadas de ataque y defensa", lo que lleva al docente a acercarse y plantear a los alumnos/as algunas alternativas posibles. Finalmente, reúne al grupo y entre todos evalúan los niveles de logro alcanzados, las dificultades más comunes que se produjeron y establecen el punto de partida para la próxima clase. Al analizar los logros alcanzados tomará en cuenta los aspectos socioafectivos, cognitivos y motrices puestos en juego en esa resolución táctica.

En este ejemplo, se puede observar cómo se organiza la clase alrededor de uno de los ejes y cómo los contenidos reciben un tratamiento simultáneo e integrador, siendo el docente, con sus consignas e intervenciones quien los enseña a través de diferentes estrategias en distintos momentos.

La enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del hacer corporal y motor

La enseñanza de la Educación Física debe propiciar la comprensión del hacer corporal y motor.

Propiciar aprendizajes comprensivos en Educación Física posibilita a los alumnos/as darse cuenta respecto de cómo y por qué han llevado a cabo una acción motriz determinada.

Se requiere, entonces, incentivar la curiosidad de los adolescentes para que busquen las razones de una jugada determinada, entiendan la justificación de una tarea o se apropien de criterios para la realización de una secuencia motriz, por citar algunos ejemplos. Hace falta para ello priorizar estrategias como la presentación de situaciones problema, o enseñar a los alumnos/as a que las definan y resuelvan. Al resolverlas, se hace necesario que puedan analizar críticamente sus formas de ejecución e intercambiar ideas acerca de cuáles han sido las más acertadas.

Es preciso superar el "dictado de tareas" donde los adolescentes reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el docente representa.

El docente debe preguntarse, por ejemplo, ¿de qué modo los adolescentes comprenden o "leen" una situación motriz determinada? ¿Son capaces de identificar la estructura del juego, sus componentes, y cómo es su desempeño tanto individual como grupal en el mismo? ¿Pueden construir estrategias, complementar sus potencialidades motrices? ¿Qué comprenden, por ejemplo, cuando juegan?

Enseñar a comprender en Educación Física significa plantear al alumno/a actividades en las que tenga que emplear sus conocimientos, o reorganizarlos si les resultan insuficientes, para la resolución de las situaciones propias de las prácticas corporales y ludomotrices y, luego, dar cuenta del análisis efectuado sobre sus intervenciones.

Utilizando otro ejemplo, el profesor/a detiene un juego deportivo que presenta problemas en la organización táctica del espacio, les pregunta a los alumnos/as cuál es la dificultad que tienen en la distribución de atacantes y defensores, para ayudarlos a que la descubran y, una vez definido el problema, les propone que sugieran alternativas para su resolución. Luego, los convoca a poner a prueba la alternativa elegida y a que jueguen. Al finalizar el juego, les propone que analicen las formas de resolución implementadas y cuáles fueron las más efectivas. Diseña, entonces, un esquema en el pizarrón donde plasma la conclusión del grupo, lo que constituye un modo de evaluación y confirmación de un aprendizaje puntual. En este caso, respecto a dos contenidos específicos: "Resolución táctica de situaciones simplificadas de ataque y defensa", "El espacio necesario para jugar cada juego deportivo. Su adecuación a las necesidades del grupo."

Comprender en Educación Física significa ir más allá de la posesión de información o dominar una técnica de ejecución. En el ejemplo anterior, los saberes tácticos sobre el espacio implican una acción inteligente, ser capaz de decidir que hacer con el conocimiento disponible, ir más allá de él.

Lograr un aprendizaje comprensivo de la Educación Física supone, por parte del adolescente, realizar una apropiación crítica de los contenidos que se les van presentando en las clases, recrearlos y operar con ellos, de modo tal que los saberes específicos de este espacio trasciendan la dimensión de lo procedimental y lo vivencial, y del hacer por el hacer mismo, sin fundamentación o justificación de su importancia.

Para facilitar el diseño de la enseñanza el docente puede utilizar, entre otras estrategias, preguntas orientadoras que le permitan presentar los contenidos a los adolescentes a través de problemáticas que necesitan ser resueltas.

La intención es contribuir a que los adolescentes resuelvan las situaciones planteadas por el docente con referencia a dichas preguntas, apropiándose de los contenidos del espacio.

A continuación se proponen situaciones formuladas a modo de preguntas que ejemplifican este tipo de abordaje didáctico. Cabe señalar que dichas preguntas no agotan la enseñanza de la totalidad de los contenidos del diseño.

Por ejemplo:

Para el tratamiento del eje Corporeidad y Motricidad se sugieren las siguientes preguntas orientadoras:

- Nuestro organismo nos permite saltar con potencia, correr durante tiempos prolongados, salir rápido en una partida de 60 m, extender y flexionar nuestros brazos y piernas: ¿Cómo podemos realizar y mejorar estas y otras acciones motrices atendiendo al cuidado de nuestro cuerpo? ¿Sabemos por qué podemos hacer estas y otras acciones motrices?
- ¿De qué manera podríamos mejorar nuestras capacidades y habilidades motrices para actuar de modo más eficiente? ¿Con tareas especiales de gimnasia, jugando deportes o de alguna otra forma?

En el caso de estas preguntas se comprometen contenidos de los núcleos: "Constitución corporal", "Habilidades motrices", "Conciencia corporal".

Con relación al eje Corporeidad y Sociomotricidad podrían enunciarse las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué necesitamos saber para participar en los juegos deportivos?
- ¿Qué valores y actitudes tenemos que asumir al participar en juegos deportivos y otras actividades motrices en la escuela?
- ¿Cómo podemos comunicarnos con nuestro cuerpo? ¿Con qué intencionalidad? ¿Podemos leer los mensajes del cuerpo de los otros?

Las siguientes preguntas, en cambio, podrían dar entrada al abordaje de los contenidos propuestos en el eje Corporeidad y Motricidad en relación con el ambiente.

- Nosotros somos parte de la naturaleza, ¿qué debemos saber para realizar prácticas que preserven estos ambientes?
- ¿Qué actividades motrices podemos realizar en los ambientes naturales para conocerlos, disfrutarlos, recrearnos y vincularnos con ellos?
- ¿Qué necesitamos saber para participar en la programación e implementación de prácticas corporales y ludomotrices en el ambiente teniendo en cuenta el espacio, los agrupamientos y los tiempos?

Cada docente, considerando las características del grupo de alumnos/as con que trabaje, sus intereses y necesidades y el marco de la institución, seleccionará las preguntas orientadoras que le servirán como puntos de partida para que los alumnos/as accedan al conocimiento incentivando su curiosidad e interés.

En este sentido, en una enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión, el docente ha de proponer la fundamentación del accionar corporal y motriz mediante la reflexión sobre las prácticas y la evaluación durante el proceso de aprendizaje, complementadas con la búsqueda de información –textos, videos, revistas, entre otros posibles–.

La grupalidad y la construcción de ciudadanía

Cuando se realizan prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices y deportivas, la interacción entre los participantes del grupo, lejos de ser una variable externa a sus procesos, es estructurante de los aprendizajes.

Es por ello que la interacción debe tratarse como un objeto de análisis y de conocimiento. Resulta necesario atender la grupalidad, lo que implica incidir en la posibilidad que tiene un conjunto de alumnos/as de conformarse como grupo de clase, con fuerte cohesión e integración entre sus miembros y adhesión a metas comunes.

Es esperable proponer a los adolescentes la reflexión acerca de cómo participan cuando realizan sus aprendizajes motores, cómo hacer para que todos aprendan, propiciando la toma de conciencia del derecho que todos tienen a la educación y, en este caso, a la Educación Física, asumiendo compromisos para que estos derechos se respeten.

Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la construcción de ciudadanía cuando son concebidas como espacios de encuentro y aprendizaje, en los cuales los alumnos/as constituyen grupos, desempeñan roles diversos, se organizan en forma participativa, asumen compromisos, toman decisiones, entre otras instancias.

Los juegos deportivos y deportes

Para su enseñanza se hace necesario:

- sostener el enfoque didáctico para la enseñanza del juego, sustentado en la propuesta curricular presente, el cual considera tres perspectivas.
  - El *juego por el juego mismo*, como actividad recreativa y placentera.
  - El *juego como medio de desarrollo* del pensamiento táctico, las capacidades lógico-motrices, la resolución de problemas y como *escuela* de la toma de decisiones.
  - El *juego como medio de socialización*, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con los demás.
- Proponer a los estudiantes la construcción, aceptación y respeto por las reglas, para que se apropien de los juegos y deportes y puedan ser jugados por todo el grupo, contribuye al desarrollo de prácticas democráticas. La propuesta de tareas grupales que posibiliten la construcción de proyectos compartidos tiene posibilidades de concreción en este espacio, en el cual los adolescentes pueden alcanzar mayor comprensión de sí mismos y de los grupos que integran, desde una posición crítica y constructiva. También presentar una propuesta variada que pueda focalizarse

en algún juego deportivo al promediar el ciclo de la ESB, en función de las particularidades de los alumnos/as y las características institucionales y contextuales.

- Adherir a una concepción de enseñanza de juegos deportivos y deportes en la cual los requerimientos tácticos den sentido a la enseñanza de las habilidades motrices específicas, para ir ajustándolas con el fin de constituirse en herramientas para resolver los problemas que los juegos presentan. Cabe señalar que se hace necesario superar un enfoque aplicacionista en la enseñanza de los deportes, según el cual se enseñaban las habilidades motrices específicas por separado y, luego de automatizarlas, se utilizaban en el juego.
- Proponer instancias de inclusión masiva, provoca la participación protagónica de todos, o de la mayoría de los alumnos/as.
- Formar grupos en el deporte escolar, donde cada estudiante debe asumir distintos roles, aceptar y negociar las reglas y decidir la jugada a concretar, por ejemplo, les permitirá actuar en otros ámbitos culturales donde los actores se enfrentan, se alían o negocian.
- Utilizar estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos/as construir la lógica del deporte, comprender los componentes de su estructura, lograr un aprendizaje significativo de sus tácticas, técnicas y reglas les permitirán realizar experiencias que los impliquen desde sus distintas potencialidades.

La constitución corporal y motriz

Cabe destacar que los adolescentes se encuentran en esta etapa en un proceso de reorganización de su imagen corporal. En tal sentido, las prácticas de enseñanza han de proponer actividades que los ayuden a reconocerse, aceptarse y a reconocer y aceptar a los otros, en sus cambios, posibilidades y dificultades.

Se hace necesario que el abordaje didáctico de los contenidos para el desarrollo de la constitución corporal y motriz considere las peculiaridades de cada adolescente, y los implique protagónicamente en su proceso de avance, en el cual el adolescente consolide la fundamentación de su hacer, como así también, proyecte y alcance nuevos logros.

La conciencia corporal

Los contenidos referidos a la conciencia corporal pueden ser planteados para su abordaje tanto en formas específicas como en conjunción con otros contenidos. La enseñanza de contenidos tales como la aceptación de posibilidades y dificultades motrices, el cuidado del propio cuerpo, la reflexión acerca de la imagen corporal y el respeto entre los géneros en las actividades motrices compartidas, debe ser anticipada realizando las previsiones didácticas necesarias.

Atraer la atención de los alumnos/as respecto de las sensaciones que experimentan al realizar un movimiento determinado, percibir la elongación de un músculo, la amplitud de una articulación, su ritmo respiratorio y sus necesidades de regulación al cuidar su propio cuerpo y el de los otros, son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la conciencia corporal de los adolescentes.

Los aprendizajes motores en el ambiente

La elaboración de propuestas debe contribuir a que los adolescentes aprendan a vincularse con el ambiente, lo conozcan, lo disfruten, lo protejan y adquieran habilidades necesarias para su adecuado desempeño motor, en función de las situaciones problemáticas específicas que en ellos se les presentan. Es imprescindible favorecer el desarrollo de la autonomía y de la conciencia ambiental.

El planeamiento y concreción compartida de actividades campamentiles, con una distribución equitativa y acordada de roles y funciones, en un marco de respeto y protección del ambiente, en un espacio creado para mejorar la convivencia, colaboran en la gestación de una ciudadanía democrática, crítica y al mismo tiempo responsable del bien común.

El diseño de la enseñanza de la Educación Física

Planificar las clases de Educación Física desde el enfoque adoptado en el presente Diseño Curricular implica considerar que la planificación.

- Constituye una herramienta útil para el docente, es decir, que le sirve de guía para su tarea.
- Surge de acuerdos realizados con sus colegas a nivel de la institución y/o del distrito, por ejemplo: muestras gimnásticas, torneos, maratones, encuentros deportivos, entre otros.
- Se organiza en formatos con unidad de sentido, con modalidades diversas de duración variables. Estas modalidades pueden ser unidades didácticas, unidades temáticas y proyectos, que en todos los casos, deben estar al servicio de la enseñanza de los contenidos de la Educación Física y del alcance del conjunto de expectativas de logro previstas en el Diseño Curricular para esta materia. La unidad de sentido en estas propuestas de enseñanza se sostiene por la coherencia interna de los diferentes componentes: expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, consignas de actividades, evaluación -de los aprendizajes y de la enseñanza- y recursos, entre otros. De este modo, se pretende incentivar a los adolescentes dado que cada modalidad representa una experiencia de impacto formativo y propicia el logro de aprendizajes motores a lo largo del año. Así, se superan prácticas donde los contenidos se enseñan de modo acumulativo, rutinario o errático. Se hace necesario que estas propuestas involucren a los alumnos/as de modo integral, incluyendo variadas habilidades motrices, sus sensaciones, emociones, cogniciones, sentimientos y expresiones.
- Incluye proyectos didácticos, porque en ellos los alumnos/as pueden implicarse desde su construcción, participando en la selección de contenidos y propuestas de actividades que culminan con la participación en un evento final o la realización de un objeto. Estos últimos representan para el docente medios privilegiados para la enseñanza de los contenidos curriculares.
  Un ejemplo de un proyecto es la realización de un campamento que incluye tanto el desarrollo del mismo como la etapa previa de preparación. Una unidad didáctica puede, por ejemplo, estar referida a la enseñanza de la estructura de juegos deportivos que presenten características diferentes. Para la unidad temática pueden seleccionarse un tema específico y las actividades que se seleccionan posibilitan el abordaje del tema. Por ejemplo: si la unidad temática fuera "Educación Física y convivencia democrática", todas las actividades que se propongan contemplarán el tratamiento de la temática seleccionada. Para el diseño de la planificación anual se seleccionará más de una modalidad. Por ejemplo, pueden elegirse dos unidades didácticas y tres proyectos a desarrollarse a lo largo del año.

- Considerar los siguientes componentes:

  1.Las expectativas de logro

  Son las metas a lograr al finalizar el año. Si se considera necesario, pueden desagregarse para ser incluidas en el diseño de propuestas pedagógicas de menor duración y mayor especificidad con respecto al contexto o a los contenidos. Por ejemplo, en un proyecto de Encuentro Deportivo en el Distrito Escolar, referido a la iniciación al MiniHandball, la expectativa "usen habilidades motrices en la resolución de problemas motores en actividades gimnásticas, deportivas, acuáticas, expresivas y en el ambiente natural" puede desagregarse en "usen habilidades motrices en la resolución de problemas motores en el juego deportivo de iniciación al MiniHandball". Vale aclarar que las expectativas incluyen dos componentes: capacidades y contenidos. Cada propuesta ya sea que se trate de proyectos, unidades didácticas y/o unidades temáticas incluirá entre sus componentes expectativas de logro, desagregadas de las enunciadas en el Diseño Curricular. Se recuerda que al desagregarlas deberán seguir conteniendo capacidades y contenidos, guardando la coherencia con la definición explicitada. En el ejemplo anterior se remite a la capacidad de *uso* y al contenido "La propia habilidad como habilidad sociomotriz para interactuar con los otros en la resolución del juego".

2. Los ejes y contenidos

La planificación anual del profesor/a, integrada por diferentes modalidades del tipo de las mencionadas precedentemente, debe comprender los tres ejes y el conjunto de contenidos previstos para el año, con las adecuaciones que las características del grupo, las instituciones y el contexto, requieran.
Cada eje permite focalizar la intencionalidad de la enseñanza y resulta conveniente incluirlos integradamente en las propuestas pedagógicas.

3. Las estrategias de enseñanza

Se parte de concebir como estrategia de enseñanza a todas las formas de intervención que emplea el docente para facilitar el logro de saberes corporales, motrices, ludomotrices en ambientes diversos. Estas formas hacen referencia a las consignas, las actividades motrices que propone, el modo en que se comunica con los alumnos/as, los lenguajes que utiliza, la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el acondicionamiento del medio, los recursos materiales, entre otros aspectos.

Al seleccionar estrategias de enseñanza será conveniente considerar:

– La participación e inclusión de todos los alumnos/as según sus posibilidades, limitaciones e intereses en las diferentes actividades corporales, ludomotrices, deportivas, expresivas y en relación con diversos ambientes que se propongan. Es importante planificar diferentes consignas para que todos los alumnos/as estén incluidos en la propuesta de enseñanza. Por ejemplo, colocar una soga a determinada altura y formar grupos de cuatro alumnos/as y darles una pelota de voley, pidiendo a cada grupo que construya un juego en el que todos puedan jugar, consiste en una consigna suficientemente abierta que posibilita la inclusión de todos los alumnos/as según sus diferentes posibilidades.
– El diseño de tareas motrices que promuevan la solidaridad, la cooperación, el esfuerzo compartido para el logro de un objetivo común, y la aceptación del *ganar* o *perder* como una circunstancia, entre otras posibles.
– Llevar adelante una gestión participativa de la clase, que incluya a los adolescentes en la elaboración de las propuestas, propiciando la construcción de sistemas de representatividad en la toma de decisiones. Por ejemplo, el docente solicita a los alumnos/as que diseñen un encuentro deportivo, la elaboración del fixture y los acuerdos acerca de su realización con las siguientes premisas: 1. El juego deportivo que se va a desarrollar en el encuentro. 2. El derecho de todos a participar 3. El trabajo en equipo. 4. La asunción de roles y la construcción consensuada de reglas 5. Contribuir a la convivencia democrática.
– La inclusión de una variedad de estrategias de enseñanza entre las cuales se presente un problema a resolver, una situación a explorar, una tarea de enseñanza recíproca, tareas definidas, espacios para la reflexión y la creatividad en diferentes ambientes, donde se propicie la mejora de la disponibilidad corporal y motriz, la elaboración y confrontación de hipótesis y la construcción de acuerdos acerca de acciones motrices, de una secuencia o una jugada, por citar algunos ejemplos.
– La priorización de aquellas situaciones en las que los adolescentes deban implementar propuestas de actividades que propicien su protagonismo en la programación, organización y desarrollo de actividades gimnásticas, lúdico-deportivas, de intervención comunitaria, expresivas en diferentes ambientes, que favorezcan la integración de la familia y la comunidad educativa.
– El acuerdo de propuestas que surjan de la confluencia de los espacios curriculares para el tratamiento articulado de temáticas como sexualidad, prevención de adicciones, alimentación, higiene y violencia, entre otros.
– El diseño de situaciones de enseñanza que atiendan a la hipótesis de la variabilidad de la práctica, que sostiene que la construcción de las habilidades motrices se realiza más eficientemente si la práctica de la habilidad es variable que si es constante. La práctica variable implica que en la ejecución de una habilidad se modifican las diferentes dimensiones y parámetros: distancia, peso y textura del móvil, tamaño del blanco, entre otras.

4. Las consignas de las actividades de aprendizaje

El docente debe incluir consignas que favorezcan el desarrollo de la corporeidad y motricidad, propicien la comprensión, la comunicación y la oralidad, atiendan a la grupalidad y promuevan la construcción de ciudadanía. Por ejemplo, para la constitución del grupo cobra especial relevancia que el docente presente situaciones de enseñanza recíproca, donde un alumno/a explica a un compañero una habilidad determinada o corrige la secuencia motriz que ha elaborado. En otra forma de intervención el docente solicita al grupo que analicen cómo ha tenido lugar la interacción en el campamento que se ha llevado a cabo, qué aspectos consideran positivos en esta interacción y qué sugerencias de mejora pueden aportar.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación en Educación Física debe partir de considerar el conjunto de los conceptos expresados en los diferentes apartados del presente documento y evidenciar coherencia con el enfoque explicitado. Por ejemplo, si se propone hacer una abordaje de la clase atendiendo su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los cuales están: los modos que tienen los alumnos/as de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, deportivas y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.

En el ejemplo de la enseñanza de la defensa del arco, el docente al evaluar debe analizar con sus alumnos/as los aprendizajes logrados convocando su atención acerca de los siguientes aspectos: ¿cuál es la defensa que se ha acordado? ¿Qué resultados les dio esta defensa? ¿Cómo se la ha puesto en práctica? ¿Qué comunicación fue necesaria establecer con los compañeros? ¿Qué habilidades motrices se pusieron en juego? ¿Cómo se acordaron los roles? ¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de esta defensa?

En este ejemplo puede verse cómo la evaluación utilizada se enmarca en un abordaje complejo de la misma, permitiendo tanto al profesor/a como a los alumnos/as analizar diferentes aspectos en la acción motriz puesta en juego en una organización defensiva.

Sin embargo, cabe destacar que la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado al proceso de enseñanza, que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de los alumnos/as, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Se requiere evitar, por lo tanto, traducir la evaluación a la calificación que se efectúa al concluir el trimestre.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos/as, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos/as en acciones de autoevaluación y coevaluación.

La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en que se realice. Al inicio del año o de una secuencia didáctica determinada, su función será diagnosticar los aprendizajes anteriores como punto de partida para el diseño de la secuencia motriz a desarrollar. Se recomienda reconocer, junto con los alumnos/as, sus condiciones motrices de partida y proyectar logros posibles.

Durante el proceso de aprendizaje se realiza una evaluación que recopila datos acerca del desempeño referido a las prácticas corporales y motrices de los alumnos/as, analiza el proceso en forma conjunta con ellos, verifica resultados, los socializa y obtiene información que le permite:

- Compartir con sus alumnos/as apreciaciones acerca de sus avances, procesos y resultados obtenidos, con intención de involucrarlos con mayor compromiso en el aprendizaje;
- Ajustar las estrategias de enseñanza o proponer otras, en relación con los avances y/o dificultades en el aprendizaje de sus alumnos/as, para mejorar su propuesta didáctica.

Por último, debe realizarse la evaluación final que surge de contrastar los aprendizajes motores alcanzados al término de una etapa con las intenciones educativas formuladas en las expectativas de logro, teniendo en cuenta las diversas condiciones motrices que los alumnos/as disponían al inicio. Las conclusiones de la evaluación final sirven como aporte para la toma de decisiones de acreditación y promoción.

Al evaluar, el docente debe considerar en la actuación motriz de cada alumno/a su desempeño global que significa tomar en cuenta la ejecución motriz realizada, cómo piensa el alumno/a esa ejecución, qué opina sobre su desempeño y cómo se vincula con otros en la tarea realizada. Esta información debe cotejarse con las expectativas de logro previstas y las condiciones de inicio del alumno/a.

Cabe señalar la importancia de tomar en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje y las diferentes dimensiones implicadas en los mismos.

Se hace necesario superar el reduccionismo frecuente según el cual la evaluación en la materia Educación Física se limita a la medición del rendimiento motor, en particular utilizando una batería de test estandarizados que miden capacidades condicionales y ejecuciones de modelos técnicos-deportivos. Las evaluaciones sobre el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad) de tipo cuantitativo, no deben ser utilizadas como información determinante para la acreditación, calificación y promoción de los alumnos/as, sino que serán empleadas como datos que les permitan reconocer y mejorar su propia constitución y condición corporal. La evaluación de dichas capacidades se orientará a relevar los saberes sobre los procedimientos y técnicas necesarias para ejecutar y/o mejorar esas capacidades.

Las técnicas de evaluación para utilizar en Educación Física son la observación y la interrogación. La observación puede ser espontánea o sistemática. Para que la observación sea sistemática, debe ser intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro confeccionado por el docente de acuerdo con la situación de evaluación seleccionada.

La observación debe complementarse con la técnica de interrogación que puede llevarse a cabo por medio de pruebas de ejecución, cuestionarios u otros instrumentos.

En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos y los indicadores que le permitirán al docente recolectar y registrar las acciones de los alumnos/as, comparándolas con los indicadores y asignándoles un valor. Esta comprobación le permitirá inferir el grado de apropiación de los contenidos por parte de cada alumno/a.

En la construcción de los instrumentos deben incluirse indicadores. Sin pretender agotar la definición de posibles indicadores, se incluyen algunos ejemplos a continuación.

Por ejemplo, para evaluar la conciencia corporal alcanzada, pueden emplearse los siguientes indicadores:

- si reconocen las habilidades motrices disponibles;
- si reconocen su disponibilidad de fuerza, resistencia, velocidad de desplazamiento, flexibilidad.
- Si se sienten incluidos en el grupo de clase evidenciando integración activa en juegos y actividades grupales;
- si experimentan un sentimiento de satisfacción personal por su propia corporeidad.

Si se pretende evaluar el uso de habilidades para participar en juegos deportivos grupales, pueden considerarse los siguientes indicadores:

- uso oportuno y eficaz de habilidades motrices específicas en la resolución de situaciones de juego;
- comprensión de la estructura del juego;
- asunción activa de roles;
- resolución táctica de situaciones de juego, en ataque y/o defensa;
- actitud de apoyo al compañero en función de cada situación específica del juego;
- comprensión de las reglas y su aplicación en el juego limpio.

La ejemplificación anterior no es exhaustiva, porque debe ser completada por cada docente en función de su proyecto áulico y de acuerdo con criterios que determinan el énfasis de la evaluación.

El docente tendrá en cuenta, en el momento de observar y evaluar sistemáticamente, los criterios acordados, los indicadores y registros previamente diseñados y comunicados.

A continuación, se describe una situación de evaluación inicial como una alternativa entre otras posibles:

El docente les dice a los alumnos/as: "hoy vamos a jugar, pero primero nos tenemos que preparar, pónganse en parejas. Cada pareja se pondrá de acuerdo sobre las actividades que va a realizar, uno le da la actividad al otro durante 10´ y hace con su compañero lo mismo que le propone".

En esta primera consigna el profesor/a intenta relevar qué aproximaciones a las capacidades motoras han tenido sus alumnos/as.

Mientras los alumnos/as realizan esta actividad el docente registra:

a. ¿Qué tipo de actividades aparecen? De movilidad articular, de desplazamientos, de flexibilidad, de fuerza, otras.

b. ¿Cómo realizan los ejercicios? ¿Usan técnicas adecuadas o inadecuadas para la ejecución de los ejercicios?

Por ejemplo:

- el cuidado de la postura;
- amplitud articular;
- uso adecuado de la respiración;
- la posición de los segmentos corporales;
- la regulación del esfuerzo;
- otros.

Luego el profesor/a reúne a sus alumnos/as y les pregunta:

1.¿Qué ejercicios hicieron?
2.¿Por qué algunos corrieron y otros no?
3.¿Para qué sirve lo que hicieron?

A continuación pide que se pongan de acuerdo sobre un juego al que quieran jugar y observa.

- ¿Pueden acordar las reglas?
- ¿Delimitan el espacio? ¿Cómo lo usan?
- ¿Cómo arman los equipos?
- ¿Cómo se toman las decisiones?
- ¿Qué habilidades utilizan?
- ¿Emplean alguna forma de defensa o ataque?
- ¿Cómo se comunican?
- ¿Cómo hacen el arbitraje del juego?
- ¿Disfrutan del juego? ¿Quiénes?

Contenidos

Eje: corporeidad y motricidad

Constitución corporal

Las capacidades motoras y su tratamiento polivalente e integrado para la constitución corporal.

Capacidades condicionales

- La resistencia aeróbica general.
- La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares.
- La flexibilidad general.
- La velocidad de desplazamientos en trayectos cortos y variados.

Capacidades coordinativas

- Las capacidades coordinativas y su relación con la habilidad motora general y específica.
- Las actividades motrices adecuadas para el desarrollo, en distintos medios, de las capacidades condicionales y coordinativas.
- El principio de salud como orientador básico para la realización de tareas motrices.
- La regulación del esfuerzo en diferentes situaciones motrices.
- Diferenciación de ritmos cardiorrespiratorios y los procedimientos para su regulación.
- Valoración del esfuerzo individual y grupal.
- La alimentación adecuada y su relación con las actividades motrices.
- Las actividades motrices significativas y placenteras como posibilidad preventiva de adicciones.

Conciencia corporal

- Reconocimiento del propio cuerpo y sus cambios.
- Aceptación de las posibilidades y dificultades motrices.
- Actitudes, posturas y formas de actuación motriz que inciden en la propia corporeidad.
- La imagen corporal y su relación con la autoestima y la autonomía.
- El cuidado del propio cuerpo y de los otros en las actividades motrices compartidas.

Habilidades motrices

- Habilidades motrices específicas en situaciones ludomotrices, deportivas, gimnásticas, acuáticas, expresivas; su finalidad y sentido.
- Diseño y práctica de actividades para el desarrollo de habilidades motrices específicas, abiertas y cerradas en situaciones motrices variadas.
- Aceptación de los diferentes niveles de habilidad motriz.

Eje: corporeidad y sociomotricidad

La construcción del juego deportivo y el deporte escolar

- La estructura de los juegos deportivos como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación.
  - Finalidad y forma de definición de los juegos deportivos abiertos y cerrados. Aceptación de los resultados.
  - Construcción y aceptación de las reglas adecuadas para jugar participativa y democráticamente.
  - Resolución táctica de situaciones simplificadas de ataque y defensa.
  - La propia habilidad como habilidad sociomotriz para interactuar con los otros en la resolución del juego.

- El espacio necesario para jugar cada juego deportivo. Su adecuación a las necesidades del grupo.
- Las relaciones de comunicación y contracomunicación como base de los juegos deportivos en equipo.

- Interacción con los otros y la Incidencia del grupo en el funcionamiento de los equipos.
- Construcción o recreación de juegos deportivos no convencionales.
- Participación en variados encuentros de juegos deportivos y deportes: masivos, internos, interescolares.
- Análisis crítico de los diferentes comportamientos deportivos y de los mensajes de los medios de comunicación social.

Comunicación corporal

- Producción e interpretación de gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.
  - Acuerdos respecto de códigos simples de comunicación corporal.
  - Las acciones motrices con finalidad expresiva y/o comunicativa de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, con o sin soportes musicales.

Eje: Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente

La relación con el entorno

- El medio natural circundante y el respeto por la existencia de las especies vegetales y animales al instalar campamentos y realizar las actividades específicas de educación física.
- Los elementos naturales y su tratamiento cuidadoso: tierra, aire, agua, fuego, durante la práctica de actividades motrices y campamentiles.
- Integración con el medio natural y social cercano en las prácticas campamentiles y deportivas.
- Formas de actuación motriz para preservar el equilibrio ecológico del lugar.
- Las posibilidades del lugar para la realización de actividades campamentiles y/o deportivas, preservando los elementos naturales.

La vida cotidiana en ámbitos naturales

- El campamento como el lugar para vivir con otros en situación inhabitual.
  - Organización y participación en las tareas preparatorias y de realización de campamentos.
  - Acuerdos en las tareas del campamento: armado y mantenimiento de carpas y servicios comunitarios; la previsión y preparación de alimentos; el uso seguro del fuego; la limpieza.
  - Acuerdos grupales sobre las normas de convivencia en las actividades en el medio natural.
  - Resolución democrática de conflictos o nuevas situaciones propios de la convivencia en un medio inhabitual.
  - Normas de seguridad a seguir para la vida en campamento, salidas y otras actividades en el medio natural.

Las acciones motrices en la naturaleza

- Exploración sensoperceptiva de los elementos y fenómenos naturales.
- Las habilidades motrices necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en distintos terrenos.
- Actividades ludomotrices: juegos cooperativos, de exploración, de contacto con los elementos naturales.
- Juegos deportivos en la naturaleza con adecuación al terreno y a los elementos naturales del entorno.
- Disfrute estético de la naturaleza.
  - El paisaje como aspecto estético del medio natural y su contemplación compartida.
  - La observación estética de la naturaleza y el paisaje durante caminatas u otras actividades de desplazamiento.
  - Reconocimiento de sensaciones y emociones experimentadas durante la realización de actividades motrices en el medio natural.

Bibliografía

Blázquez Sánchez, Domingo, *Evaluar en Educación Física.* Zaragoza, Inde, 1992.

Blázquez Sánchez, Domingo, *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Zaragoza, Inde, 1996.

Bracht, Valter, *Educación Física y aprendizaje social.* Córdoba, Velez Sarsfield, 1996.

Souto, Marta, "La clase escolar", Cap. 5, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Piadós, 1996.

Contreras Jordán, Onofre, *Didáctica de la Educación Física, un enfoque constructivista.* Zaragoza, Inde, 1998.

Devís Devís, José, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona, Inde, 1992.

Devís Devís, José, Educación Física, deporte y currículum. España, Visor, 1996.

DGCYE, SSE, DEF, *Aportes para la construcción curricular del área Educación Física. Tomos I y II.* La Plata, 2003.

DGCYE, DEF, Documento Técnico, *La enseñanza de los juegos y deportes en el CEF.* La Plata, 2004.

DGCYE, DEF, *Hacia una mejor educación física en la escuela.* La Plata, 2004.

DGCYE, Dirección de Educación Física, Documento Técnico, *La comprensión en las clases de Educación Física.* La Plata, 2005.

DGCYE, Dirección de Educación Física, Documento Técnico, *La planificación, una hipótesis para la enseñanza de la Educación Física*. La Plata, 2006.

DGCYE, DEGB, Programa Jornada Extendida, *Adolescentes en la escuela. Reflexiones acerca de los sujetos, la identidad y el sentido.* La Plata, 2004.

DGCYE, DEGB, Programa Jornada Extendida, *Transformar la escuela con los adolescentes.* La Plata, 2004.

DGCYE,DEGB, Programa de Jornada Extendida, *Los aprendizajes motores en el medio natural.* La Plata, 2004.

DGCYE, SSE, Programa de Jornada Extendida, *La organización participativa.* La Plata, 2005.

DGCYE, SSE, Programa de Jornada Extendida, *Autodiagnóstico y participación.* La Plata, 2005.

Díaz Lucea, J., *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas.* Zaragoza. Inde, 1998.

Gomez, Jorge, *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires, Stadium, 2002.

Gomez, Raúl, *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y en el primer ciclo de la Educación General Básica.* Buenos Aires, Stadium, 2002.

Harf, R., *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Documento elaborado para la Dirección del Área de Nivel Inicial, Secretaría de Educación. MCBA, 1996.

Hernández Moreno y Jiménez Jiménez, "Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II)", en *Revista digital Lecturas de educación física y deportes,* Año 5, N° 20. Buenos Aires, Efdeportes, 2000.

Monereo, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España, Grao, 1999.

Parlebas, Pierre, *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz.* Barcelona, Paidotribo, 2001.

Rodríguez Lopez, Juan, *Deporte y ciencia.* España, Inde, 1995.

Ruiz Perez, Luis M., *Deporte y aprendizaje.* España. Visor, 1994.

Ruiz Perez, Luis M., *Competencia motriz*. España. Gymnos, 1995.

Sánchez, Iniesta, *La construcción de los aprendizajes en el aula*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994.

Sanjurjo, L. y Vera, M., *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.* Rosario. Homo Sapiens, 1994.

Santín, Silvino, *Educación Física: corporeidad y motricidad humana*. Conferencia. Viña del Mar. 1992.

Santín, Silvino, *Educación Física. Etica. Estética y salud*. Brasil, Ed. Est. Porto Alegre, 1995.

Sergio, Manuel, *Motricidad Humana*. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

Sergio, Manuel, *¿Qué es el progreso deportivo?* Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

Souto, Marta, *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.

Trigo, Eugenia y colaboradores, *Creatividad y motricidad*. Barcelona, Inde, 1999.

Vazquez, Benilde, *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, Gymnos, 1989.


Inglés
1º año (7º ESB)

Índice

La enseñanza de Inglés como lengua extranjera en la ESB

La inclusión de una lengua extranjera en este ciclo contribuye a los fines propuestos para la Educación Secundaria Básica, consignados en la fundamentación de este Diseño, puesto que desde diversos estudios se ha demostrado que su aprendizaje puede:

- ayudar a reflexionar sobre los códigos de la propia lengua;
- conocer otras culturas y ampliar la propia visión del mundo.

La falta de contextos en donde el alumno/a pueda seguir practicando lo aprendido en forma contextualizada diferencia al lenguaje extranjero de una segunda lengua y del lenguaje materno. En el marco de este documento se entiende que la enseñanza de una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de educación formal donde el docente asume la responsabilidad de crear las situaciones propicias para que los alumnos/as aprendan los contenidos estipulados para su nivel y las habilidades necesarias para aplicarlos en contexto, pero sin olvidar que no todos los alumnos/as tienen las mismas oportunidades de usar lo aprendido en clase fuera de las aulas.

El progreso de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación implica la cooperación y los intercambios culturales, lo cual requiere una necesidad creciente de participar en un mundo plurilingüe. Las telecomunicaciones y la industria cultural (video, discos compactos, programas de computación, cine, libros) abundan en productos que de una u otra manera instalan el inglés en el imaginario de culturas diversas, y las universidades y las actividades económicas preparan profesionales, artistas y técnicos del mundo entero que emplean el inglés en sus actividades diarias y a su vez lo introducen en sus ámbitos locales. Instrumento eficaz de comunicación internacional y de difusión de conocimientos técnico-científicos y literarios, el idioma inglés posibilita el acceso a:

- los avances de la ciencia y la tecnología para su uso o adaptación en el desarrollo de los propios proyectos;
- otras culturas y la reflexión acerca de la propia;
- una formación acorde con los actuales requerimientos laborales y con los nuevos modos de producción;
- información actualizada desde fuentes en idioma original.

Lo expuesto implica que, además de atender a la lengua extranjera como objeto de conocimiento, se apunta a su construcción como un saber hacer, es decir, poder atender a las necesidades comunicativas que se presenten en este lenguaje en situaciones de uso dentro y fuera del aula. Esta competencia comunicativa o *communicative competenc*e dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, incluye el conocimiento y la habilidad necesarios para utilizar el lenguaje en forma lingüísticamente correcta teniendo en cuenta su adecuación al contexto comunicativo y la posibilidad de que ciertos aspectos del lenguaje se utilicen efectivamente y en forma significativa.

Se trata, entonces, de adquirir la lengua en sus contextos de uso. El aprendizaje, de esta manera, adquiere un doble propósito, ya que se estudia tanto el lenguaje en sí mismo (formulando un saber reflexivo y sistemático) como su utilización en el contexto escolar.

En función del propósito de formar usuarios competentes y autónomos en lengua extranjera, la propuesta didáctica se centra en el enriquecimiento de la competencia comunicativa, que deberá abordarse en todos sus aspectos.

El enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras comienza a implementarse en el año 1971 en el Consejo de Europa con el fin de promover la movilidad de estudiantes

[1] Hymes, D. H., "On Communicative Competence", in J. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin. 1972.

universitarios en esos países. En una primera etapa Wilkins (1976)[2] distingue los enfoques sintéticos (en los cuales los alumnos/as re-sintetizan aspectos lingüísticos enumerados en programas o libros de textos) y enfoques analíticos (en los cuales los alumnos/as analizan la funcionalidad del *input* presentado). Durante esta primera etapa del enfoque comunicativo-funcional se pretendió enseñar segundas lenguas y lenguas extranjeras **como** comunicación y no **para** la comunicación, dejando de lado el aprendizaje de aspectos formales del lenguaje como sistema y focalizándose sólo en su uso funcional en contexto.

En una segunda etapa, a comienzos de los años 80, surgió el enfoque basado en tareas enmarcado en el enfoque comunicativo pero tratando de superar los problemas que este provocaba en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en especial en contextos exolingües (donde los alumnos/as no tienen la posibilidad de estar en contacto directo con el lenguaje que aprenden). En este enfoque basado en tareas, creado por N. Prabhu[3], el foco sigue siendo el significado pero se enseña el material lingüístico necesario a través de tareas. Estas tareas son actividades en las cuales los alumnos/as articulan y utilizan diferentes aspectos del lenguaje (fonológicos, lexicales, gramaticales y contextuales), las diferentes macro-habilidades (oralidad, comprensión auditiva, lecto-comprensión y escritura) y diferentes estrategias de producción y comunicación.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

Se espera que al finalizar el ciclo, los alumnos/as:

- comprendan textos simples, narrativos, descriptivos e instruccionales, orales y escritos que respondan a las características textuales y discursivas propuestas para cada año;
- produzcan mensajes escritos acerca de temas relacionados con la comunicación, el uso de los recursos tecnológicos y el discurso literario;
- produzcan textos orales inteligibles relacionados con el tipo de texto propuesto para las situaciones comunicativas planteadas en cada año;
- reconozcan y utilicen en forma oral y escrita el vocabulario básico relacionado con los temas propuestos para cada año;
- participen y se comprometan con la interacción grupal y las prácticas comunicativas que facilitan el aprendizaje.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- comprendan textos simples, narrativos, descriptivos e instruccionales, orales y escritos leyendo mensajes; localizando en tiempo y espacio la información emitida por los medios de comunicación; analizando (auto)biografías y descripciones; siguiendo instrucciones y procesos simples; reconociendo los elementos básicos en una estructura narrativa;
- redacten textos narrativos breves (Ej. mensajes, postales, cartas, mails) sobre temas propios y cotidianos, intereses y rutinas;

[2] Wilkins, D., *Notional Syllabuses.* Oxford, OUP, 1976.

[3] Prabhu, N., "Procedural Syllabuses", in T.E. Reed (ed.), *Trends in Language Syllabus Design.* Singapore University Press/RELC, 1984.

- elaboren diálogos que reflejen sus intereses personales y rutinas y comenten temas trabajados en clase;
- reconozcan y utilicen en forma oral y escrita el vocabulario básico relacionado con información personal, preferencias personales, el entorno del alumno/a, los medios de comunicación, los recursos tecnológicos y el análisis literario;
- participen y se comprometan con la interacción grupal y las prácticas comunicativas que facilitan el aprendizaje.

Contenidos

Los contenidos se han organizado en torno a ejes considerados como escenarios de prácticas comunicativas, cuya definición responde a las características que posee el idioma inglés como instrumento de comunicación internacional, herramienta para acceder a los avances técnico-científicos y nexo para relacionarse con otras culturas a través de la literatura.

El inglés y la comunicación: en este eje se aborda el tratamiento de los contenidos haciendo hincapié en la lengua inglesa como herramienta de comunicación internacional, que permita al alumno/a relacionarse tanto con hablantes de esa lengua como con hablantes de otras que también utilizan el inglés como medio de comunicación.

El inglés y el uso de los recursos tecnológicos: este eje se organiza a partir de la enseñanza del lenguaje en el uso de los recursos tecnológicos que le permitan a los alumnos/as utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación en su vida cotidiana para la búsqueda de datos, para operar máquinas y para vincularse con otros.

El inglés y el discurso literario: este eje aborda contenidos para brindar a los alumnos/as la oportunidad de contactarse y disfrutar de diversos textos literarios pertenecientes a diferentes géneros como la poesía, el cuento, la novela y el teatro en su idioma original.

Partiendo de la concepción del lenguaje como un sistema, se separan los aspectos propios de la dimensión textual (fonológicos, lexicales y gramaticales) de aquellos que pertenecen a la dimensión contextual (situaciones comunicativas) con la sola intención de organizar su enseñanza y su adquisición.

Es con este fin que los contenidos han sido agrupados en dos dimensiones (texto y contexto) que recorren cada uno de los ejes para facilitar su reconocimiento:

- la dimensión **contextual,** en la que se enuncian las situaciones comunicativas que sirven de marco para aplicar las estrategias de aprendizaje;
- la dimensión **textual,** que presenta los aspectos lexicales, gramaticales y fonológicos, necesarios para desempeñarse en dichas situaciones de manera eficaz.

EJE	Dimensión Contextual (Situaciones Comunicativas)	Dimensión Textual		
		Aspecto lexical	Aspecto gramatical	Aspecto fonológico
El inglés y la comunicación	- Narración de textos breves relacionados con temas actuales y del propio contexto. - Lectura y reconocimiento de estructuras generales de los textos para la elaboración de (auto)biografías - Redacción de cartas/mails haciendo hincapié en intereses individuales y rutinas. - Lecturas de textos narrativos, descriptivos e instruccionales simples relacionados con las necesidades e intereses del grupo teniendo en cuenta la anticipación, inferencia y elaboración de predicciones como estrategias de comprensión lectora. - Participación en conversaciones sobre temas de interés general con atención a las normas de intercambio comunicativo. - Elaboración de diálogos breves y acotados a partir de situaciones trabajadas en clase que permitan la adecuación para el logro de una comunicación eficaz. - Interpretación de mensajes: intencionalidad o punto de vista del hablante y localización en tiempo y espacio de diálogos breves.	- Información personal. - Preferencias personales. - El entorno de los alumnos/as. - Medios de comunicación (Ej. televisión, radio y video).	- El uso del presente simple (afirmativo- interrogativo y negativo) para describir hábitos y rutinas. - El uso del presente continuo (afirmativo- interrogativo y negativo) para la descripción de acciones en proceso. - Contraste entre presente simple y presente continuo. - Pronombres objetivos. - Adverbios de grado (*much- many- a lot*). - Adverbios de frecuencia (*always -usually- never -once a week*).	- Modo de articulación de sonidos. - Patrones de acentuación y ritmo. - Entonación del discurso.

EJE	Dimensión Contextual (Situaciones Comunicativas)	Dimensión Textual		
		Aspecto lexical	Aspecto gramatical	Aspecto fonológico
El inglés y el uso de los recursos tecnológicos	- Elaboración de publicidades gráficas, atendiendo a la organización y presentación de contenidos, a los elementos formales y al uso de recursos gráficos y audiovisuales de soporte. - Comprensión y seguimiento de instrucciones y procesos simples aplicados a la realización de trabajos en el aula. - Reflexión crítica sobre contenidos básicos de textos leídos en clase a través del significado de palabras nuevas del contexto y la interpretación de elementos gráficos complementarios (Ej. ilustraciones, mapas, fotografías). - Análisis guiado de la información que proveen los medios masivos de comunicación (Ej. radio, televisión, publicaciones periódicas) en cuanto a su propósito o intencionalidad y tipo de público al cual va dirigida la información.	- Los recursos tecnológicos (*E.g. Internet*, *mobile phones*, *websites*). - La comunicación virtual (*E.g. e-mail*, *chat*).	- Números ordinales. - Orden de adjetivos. - El uso del verbo *to be* en tiempo pasado. - Preposiciones de tiempo (*at- in- on*). - El uso de los conectores de propósito (*because – so).* - El uso de los conectores secuenciales (*finally- first- then*). - El uso del *must* para expresar obligación y *mustn´t* para expresar prohibición. - El uso de *want* + *infinitive* para expresar deseo. - El uso de *let´s* y *what about?* para expresar sugerencias. - El uso de *can* para expresar pedidos y posibilidad.	- Modo de articulación de sonidos. - Patrones de acentuación y ritmo. - Entonación del discurso.
El inglés y el discurso literario	- Elaboración de historias breves a partir de situaciones reales de la cotidianeidad o de temas trabajados en el aula. - Análisis de la organización de textos literarios de estructura narrativa (Ej. leyendas, mitos, cuentos, fábulas). - Acercamiento a partir de juegos de palabras, adivinanzas y trabalenguas. - Reconocimiento de tema, mensaje, localización en tiempo y espacio y personajes en textos breves.	- Vocabulario propio de los textos literarios (*E.g. title*, *rhyme*, *introduction*, *plot*, *conclusion*). - Vocabulario propio del análisis literario (*E.g. theme*, *subject matter*, *characters*, *setting*).		

Orientaciones didácticas

Dimensión Contextual

La inclusión de temas y situaciones comunicativas y la utilización de las cuatro macro-habilidades (comprensión auditiva, oralidad, lecto-comprensión y escritura) permite a los alumnos/as utilizar nociones y funciones que contengan los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales propuestos.

El contexto

La enseñanza contextualizada en el marco de un enfoque comunicativo basado en tareas implica diferentes elementos a tener en cuenta en el proceso didáctico para el aprendizaje de una lengua extranjera que forman parte del contexto: temas, situaciones, nociones y funciones.

Temas y situaciones

El análisis de los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales realizado en forma aislada, puede crear la idea errónea, que el lenguaje debe ser segmentado para su enseñanza.

Si bien este ha sido, tradicionalmente, el método de enseñanza utilizado en la mayoría de los casos, se considera que es más beneficioso para los alumnos/as adoptar una metodología que parta de la integración de los mencionados aspectos agrupados en torno a un tema o serie de situaciones que los ubique en un contexto.

Al hablar de tema se hace referencia a un tópico a trabajar (Ej. la familia, el hogar, el deporte, etc.), mientras que el concepto de situación es entendido como un hecho comunicativo que integra los temas (Ej. presentación de los miembros de su familia al resto de los alumnos/as, descripción de su casa a un visitante, debate sobre la importancia del deporte para el joven).

Las situaciones son más complejas de trabajar que el vocabulario o la gramática en forma aislada y descontextualizada de su uso, pero a través de ellas los alumnos/as podrán aprender el significado comunicativo del lenguaje en contexto.

Nociones y funciones

Es relevante definir los conceptos de noción y función como categorías del lenguaje. Por noción se entiende un concepto o idea que puede ser específico y coincidir con el vocabulario (*E.g. cat, house)* o ser muy general (*E.g. tense, movement)* en cuyo caso resulta difícil de diferenciar con la idea de tema propuesto anteriormente. Una función, en cambio, está relacionada con la idea de acto comunicativo y puede definirse como el uso del lenguaje para lograr un objetivo que implica, generalmente, la interacción de por lo menos dos personas (*E.g. suggesting, greeting, inviting).* Las nociones (*E.g. Present Time*) y funciones (*E.g. inviting*) son, entonces, las herramientas que los alumnos/as utilizan para expresarse sobre un determinado tema (*E.g. the family*) en situaciones específicas (*E.g. visiting a friend´s house*).

Tema, situación, noción y función brindan una visión holística[4] para la presentación del lenguaje a los alumnos/as. Esta concepción de enseñanza del lenguaje enfatiza la importancia de trabajar con el discurso en contexto y no con ítems descontextualizados como en el caso de las listas de vocabulario, sonidos aislados o estructuras gramaticales.

[4] Un enfoque holístico considera a la lengua como un todo que no es divisible en forma significativa para su enseñanza y se focaliza en las necesidades de los alumnos para comunicarse en forma efectiva.

El enfoque comunicativo basado en tareas (*Communicative Task-based Approach*) integra los contenidos a trabajar en la realización de una tarea final a realizar basada en una situación comunicativa (*E.g. writing biographies to share with other learners*) relacionada con un tema especifico (*E.g. musical groups*) y analiza los aspectos fonológicos (*E.g. intelligibility*), lexicales (*E.g. musical instruments, types of music*), y gramaticales (*E.g. Present Simple*) necesarios para llevarla a cabo junto con las nociones (*E.g. Present Time*) y funciones (*E.g. introducing people*) a tener en cuenta.

Las estrategias y las macro-habilidades

En el marco de este documento se entiende que "*una estrategia es un conjunto de habilidades o procesos internos que pone en marcha el 'aprendiente' de una segunda lengua o lengua extranjera para procesar los datos del aducto (input), incorporarlos a su interlengua (interlanguage) y así comunicarse con ellos*"[5]. Esta definición abarca las estrategias para el aprendizaje y la comunicación. Dentro de las estrategias para el aprendizaje, utilizando la clasificación de O'Malley y Chamot[6], podemos distinguir las estrategias cognitivas (procesos mentales que el alumno/a utiliza y que le permiten manipular la información presentada en las tareas), las estrategias socio afectivas (actividades de mediación y transacción social que brindan la oportunidad de que el alumno/a interactúe con otros compañeros o con hablantes nativos) y las estrategias metacognitivas (reflexión acerca del propio aprendizaje). Las estrategias de comunicación, por su parte, son las utilizadas por los estudiantes para comunicarse en situaciones que requieren conocimientos lingüísticos que aún no poseen (*E.g. paraphrasing, gestures*).

En el marco de esta propuesta curricular las macro habilidades y las estrategias para el aprendizaje y la comunicación han sido integradas e incorporadas en función de las situaciones comunicativas a trabajar en el ciclo con la intención de que los alumnos/as tengan la posibilidad de utilizar las estrategias y desarrollar las macrohabilidades. A efectos de clarificar su utilización se las enumera, en forma general, en este apartado:

- comprensión (Auditiva y lectora): obtener una idea general, localizar información específica, secuenciar en tiempo y espacio, imaginar qué es lo que va a ocurrir, deducir la intención o punto de vista;
- producción (Oralidad y escritura): seleccionar y emplear recursos de apoyo, buscar pertinencia y adecuación del discurso al propósito del mismo (Ej. narrar, dialogar, dar instrucciones) o características del destinatario/audiencia y el contexto. Trabajar la escritura como proceso: borradores, redacción y presentación final. Realizar tareas de escritura guiada y espontánea.

Dimensión Textual

El léxico

El concepto de vocabulario utilizado es el de "ítem lexical". Este término utilizado por Ur[7] permite incluir no sólo el aprendizaje de palabras simples (*E.g. son, chair*) y compuestas (*E.g. post office, daughter-in-law*) sino también expresiones idiomáticas (*E.g. let's call it a day*) y frases armadas (*E.g. on the one hand ... on the other*) en las cuales la suma de los significados individuales de cada palabra que las componen no coincide con el significado de la expresión total. En el aprendizaje de una lengua extranjera, el vocabulario adquiere relevancia desde el comienzo ya que los ítems lexicales que los alumnos/as manejan están cargados de significado y les permiten comunicarse con hablantes de ese lenguaje mucho antes de poder manejar su gramática. Esto no significa que los alumnos/as de Educación Secundaria Básica deban aprender listas de vocabulario descontextualizadas, sino que, por el contrario, lo que se plantea en el diseño curricular es la incorporación de áreas

[5] Armendáriz, A y C. Ruiz Montani, *El Aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información: Aprendizaje de próxima generación.* Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005, p. 73.

[6] O'Malley, A. y J. Chamot . *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge, CUP, 1990.

[7] Ur, P., *A Course in Language Teaching.* UK, CUP, 1998.

de vocabulario relevantes para los alumnos/as y la creación de situaciones que los motive a su utilización en contexto. El aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera no se limita a la mera presentación de ítems lexicales sino que es imprescindible generar oportunidades para que los alumnos/as los utilicen. El docente de lengua extranjera necesita utilizar formas sistemáticas para ayudar a los alumnos/as a que incorporen el vocabulario trabajado. Las explicaciones aisladas o ejemplos improvisados durante una clase pueden resolver problemas de comprensión en el momento pero esto no significa que los alumnos/as hayan aprendido la palabra o frase explicada. El incluir la enseñanza sistemática de vocabulario en una clase implica:

- presentar los nuevos ítems lexicales y sus posibles significados;
- chequear de la comprensión de los mismos;
- practicar actividades donde el alumno/a sea capaz de reconocerlos o producirlos según se trate de vocabulario para el reconocimiento o para la producción;
- sugerir técnicas que ayuden al alumno/a a memorizar, recordar y utilizar los nuevos ítems lexicales en otras situaciones y a lo largo del tiempo.

La gramática

Es la intención de este documento dejar en claro que la gramática es sólo uno de los aspectos a tener en cuenta al momento de enseñar una lengua extranjera y es oportuno explicar qué se entiende por gramática en este Diseño Curricular.

"Grammar. (1) An analysis of the nature of the structure of a language, either as encountered in a corpus of speech or writing (performance grammar) or as predictive of a speaker's knowledge (a competence grammar). A contrast is often drawn between a descriptive grammar, which provides a precise account of actual usage, and a prescriptive grammar, which tries to establish rules for the correct use of language in society. (2) An analysis of the structural properties which define human language (a universal grammar) (3) A level of structural organization which can be studied independently of phonology and semantics."[8]

Esta definición plantea la idea de que la gramática de una lengua se procesa y adquiere si los alumnos/as tienen la posibilidad de formular hipótesis y comprobarlas basándose en ejemplos de su uso en contexto.

Algunas de las condiciones de este planteo son las siguientes:

- los alumnos/as deben ser expuestos a ejemplos de lenguaje auténtico en una variedad de contextos para que sean ellos los encargados de descubrir las reglas gramaticales;
- la actividad de los alumnos/as no debe limitarse a la práctica de una estructura gramatical en forma automática (*Drills*) ya que, si bien este tipo de ejercitación puede facilitar el aprendizaje de su forma, no garantiza, de ningún modo, la adquisición del significado de la misma para su uso comunicativo;
- la comprensión de los principios gramaticales de una lengua extranjera se adquiere en forma progresiva a través de la estructuración y reestructuración del lenguaje que los alumnos/as llevan a cabo cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje que los alientan a explorar el funcionamiento de la gramática contextualizada.

En los contenidos del aspecto gramatical no se limita la enseñanza a la mera combinación de palabras para formar oraciones correctas. Se puede aplicar el término "gramatical" a una unidad menor que la oración como en el caso, por ejemplo, de los adverbios de tiempo característicos del Presente Simple (*E.g. always, usually, never*) y hasta menores que la palabra según se ve en la inclusión de las inflexiones para la formación del aspecto continuo *(-ing)*. Los contenidos tampoco se limitan a estructuras (Ej. La formación del Presente Simple [*S+V(s)]*, Presente Continuo [(*S+V-ing)*, Modo Imperativo (*Bare Infinitive*)] como instancias específicas de gramática sino que incluyen, además, características que van más allá de la oración como el estudio de los patrones de la cohesión gramatical, los conectores lógicos (*oposición: but*, *adición: and*, *finalidad: to*) y secuenciales (*first*, *second*, *then*, *finally*, *after (that)*, *before*).

[8] Cristal, D., *An Introduction to Linguistics.* UK, Penguin, 1992.

El concepto de gramática planteado tampoco se limita a la forma en que las unidades del lenguaje se combinan para formar un discurso estructuralmente correcto, sino que tiene en cuenta el significado gramatical que muchas veces se deja de lado al poner el énfasis en la precisión de la forma. No tiene sentido saber como se constituye un tiempo de verbo específico si no se sabe cuál es su verdadero significado al utilizarlo. Es este segundo aspecto (significado y no forma gramatical) que les permitirá a los alumnos/as comunicarse con el lenguaje que está aprendiendo.

Enseñar gramática significa, entonces, presentar cada ítem gramatical (ya sea parte de una palabra, una oración o discurso) teniendo en cuenta dos aspectos:

- su forma y reglas gramaticales, por ejemplo:

  "Simple Present" lleva "s" al final del verbo cuando la persona es *He/she/it.*

  "Do/does" son los auxiliares interrogativos y negativos para el *"Simple Present"*

- Su uso y reglas gramaticales, por ejemplo:

  "Simple Present" se utiliza para describir acciones habituales.

  "Verb to be in the Simple Past" se usa para describir acciones que han finalizado y en donde hay un referente temporal que así lo indique (*E.g. yesterday, last week/year)*

Los conectores expresan diferentes funciones (Ej. *But:* oposición, *and:* adición, *to:* finalidad).

Una presentación correcta debe, además de incluir estos dos aspectos, cumplir con determinadas características:

- tener claro cuál es su objetivo y no alejarse de él;
- planificar los diferentes pasos a seguir y el tiempo que cada uno de ellos requiere;
- preparar el material necesario a utilizar (Ej. ilustraciones, objetos);
- utilizar técnicas efectivas según sea el ítem gramatical a enseñar.

Cabe destacar que los contenidos gramaticales estipulados en esta propuesta curricular presuponen la adquisición previa de los siguientes aspectos gramaticales:

- el uso del modo Imperativo para dar instrucciones;
- verbo *to be*;
- el uso del Infinitivo para la confección de listas;
- el uso de *can* para expresar permiso y habilidad;
- pronombres subjetivos;
- preposiciones de lugar;
- el uso de *like* para expresar gustos y preferencias;
- la hora;
- números cardinales;
- el uso de *have got* para expresar posesión;
- adjetivos posesivos;
- caso genitivo;
- conectores (*and*- *but*- *or*);
- preguntas con palabras interrogativas (*what*, *where*, *when*, etcétera);
- preguntas por sí y no.

La fonología

La fonología es el estudio de los sonidos o fonemas de una lengua. En esta propuesta no se ha utilizado un término más abarcativo que incluya la acentuación, el ritmo y la entonación, porque si bien todos los aspectos mencionados son importantes, la enseñanza del sistema fonológico adquiere mayor relevancia y es esencial para que los alumnos/as logren expresarse en forma inteligible. La acentuación, ritmo y entonación serán, entonces, trabajados desde el reconocimiento y se hará hincapié en la enseñanza de su producción cuando sean significativos para el contexto. El docente, según lo propuesto, remarcará la

diferencia de, por ejemplo, la entonación descendente de *"wh-questions"* contrastándola con la entonación ascendente de *"yes/no questions"*, o explicará la diferencia entre la acentuación de *"INcrease"* como sustantivo e *"inCREASE"* como verbo. Aunque no se exige la enseñanza de ningún acento en particular, ya que se considera que todas las variantes son igualmente válidas, se sugiere adoptar el "RP" (*Received Pronunciation*) como la variedad a trabajar. Su elección no se debe a posicionarlo sobre otras variantes sino a poder presentar un modelo coherente a seguir por los alumnos/as en su producción oral. En lo que respecta a la recepción, es aconsejable exponerlos a diferentes tipos de acentos para brindarles un panorama realista de utilización del lenguaje en donde hablantes con diferentes acentos interactúen sin problemas de entendimiento. El objetivo es, por lo tanto, que los alumnos/as se beneficien con un modelo coherente para la pronunciación y que sean expuestos, a su vez, a variedades de acentos que faciliten su comprensión auditiva en diferentes contextos sociales y geográficos.

El material didáctico

La complejidad del material didáctico a utilizar deriva de la secuenciación de los contenidos a trabajar en las situaciones comunicativas propuestas para el año, de las diferentes actividades a realizar con los textos, y de los diferentes niveles de producción especificados. La selección del material didáctico necesita desprenderse de los aspectos más personales para orientarse hacia aspectos más relacionados con lo social, que son aquellos que los alumnos/as de este ciclo requieren para continuar estudiando inglés en otros ámbitos o contribuir con su inserción futura en el Nivel Polimodal.

En esta propuesta curricular el trabajo de los contenidos a partir de tareas con propósito comunicativo implica la necesidad de procesar textos o de textualizar un mensaje en un contexto determinado. A este efecto, el docente debe analizar y seleccionar, tanto los textos incluidos en los llamados *"libros de texto*" como aquellos textos de circulación frecuente (Ej. diarios, videos, CDs, publicaciones en Internet), relacionados con las otras materias para su incorporación en la propuesta de aula.

Los textos (escritos y orales) se deben seleccionar teniendo en cuenta:

- **su potencialidad de trabajo:** sus cualidades como texto representativo de un género, el nivel de producción requerido adecuado a las expectativas de logro propuestas, su complejidad gramatical;
- **el tema***:* la relevancia o interés que pueda tener para el estudiante, su factibilidad real en una situación de comunicación (autenticidad);
- **Ssu extensión y estructura:** la densidad proposicional (cuánta información contiene en términos de ideas y su importancia relativa);
- *su complejidad:* la información explícita y la que es necesaria inferir, los supuestos que el estudiante deberá compartir con el autor, las estrategias necesarias para su procesamiento e interpretación;
- **su accesibilidad:** la cantidad y calidad de soporte no lingüístico (dibujos, tablas, gráficos), el grado de conocimiento por parte del alumno/a del vocabulario utilizado.

La planificación por proyectos

El trabajo en la clase de lengua extranjera constituye una serie de tareas intermedias con un fin determinado (la realización de un proyecto) que va más allá de aprender vocabulario, aprender gramática o leer para completar el ejercicio de comprensión. Dichas tareas deben llevarse a cabo a partir de situaciones reales o verosímiles de lectura o de escucha, así como de escritura o de expresión oral.

Cabe destacar que al indicar la planificación por proyectos se hace referencia a una tarea final planificada con los alumnos/as y que sirve como disparadora de sus inquietudes para aprender determinados contenidos.

En la resolución de dicha tarea final o proyecto se deben tener en cuenta, además del tema a tratar relacionado con el eje elegido, seis variables: el proyecto a realizar, los contenidos a aprender, las tareas intermedias a llevar a cabo, el rol del docente y de los alumnos/as en dicha realización, el resultado esperado y la repercusión pública de lo realizado.

- **El tópico o tema***:* el tema propicia en los alumnos/as el entusiasmo por utilizar y aprender el nuevo lenguaje. Cuanto más relevante sea el tema, mayor será la motivación y el grado de compromiso de los alumnos/as con el proyecto a realizar. Se sugiere proponer temas que se vinculen con el entorno de los alumnos/as, con la información divulgada por los medios masivos, con las prácticas juveniles.
- **Eje***:* el eje sirve de organizador de los contenidos a trabajar.
- *Proyecto:* es un tipo de planificación cuya preparación previa compromete la obtención de un resultado concreto, resultado que debe provocar el sostenimiento del esfuerzo de los alumnos/as para el aprendizaje del nuevo lenguaje.
- **Contenidos necesarios para su resolución:** los contenidos deben incluir los aspectos gramaticales, lexicales, y fonológicos (texto) y las cuatro macro-habilidades y estrategias de comunicación (contexto).
- **Procedimientos o tareas intermedias a realizar:** son los que sirven de guía para la incorporación de los contenidos a aprender en forma contextualizada y gradual sin perder de vista la relevancia de las mismas para lograr el proyecto planteado.
- **Rol del alumno/a y del profesor/a durante el proceso:** es importante definir de antemano cuáles serán las actividades a realizar por los alumnos/as y cuáles serán las intervenciones del docente en dichas tareas.
- *Outcome o resultado esperado: outcome* es la producción objetiva de los alumnos/as como resultado de una actividad. Debe servir de prueba de la habilidad, creatividad y conocimientos de los alumnos/as en la utilización del nuevo lenguaje.
- **Repercusión pública***:* este elemento le permite a los alumnos/as mostrar lo que han aprendido y comprobar su utilidad al presentar el proyecto públicamente.

A modo de ejemplo, se presenta a continuación un posible proyecto a llevar a cabo por alumnos/as de 1º año que puede ser enmarcado en el eje: "El inglés y la comunicación" a través de la siguiente pregunta orientadora:

¿En qué aspectos difiere mi realidad de otras realidades ubicadas en distinto tiempo o espacio?

Tópico: la cotidianeidad de los alumnos/as.

Eje: el inglés y la comunicación.

Proyecto: los alumnos/as se comunicarán con otros miembros del mismo grupo etario para compartir sus diferentes actividades diarias, sus gustos, sus preferencias a través de cartas redactadas en inglés.

Contenidos: uso contextualizado de las macro habilidades (oralidad, comprensión auditiva, lecto-comprensión y escritura) y estrategias para el aprendizaje de la lengua extranjera en la redacción de un texto gramaticalmente aceptable (presente simple para la descripción de actividades diarias, uso de adverbios de frecuencia, etcétera) y utilizando el vocabulario pertinente (información y preferencias personales).

Tareas intermedias a realizar:

1. El docente seleccionará cartas de autobiografías para presentar a los alumnos/as como modelos a realizar.
2. Los alumnos/as leerán las cartas–modelo y discutirán grupalmente acerca de las mismas en cuanto a la información contenida. El docente mediará en el debate oral sobre las interpretaciones de los alumnos/as acerca del propósito de las mismas (narrar) y las características de los destinatarios (registro informal) y del contexto (carta informal).

3. El docente guiará a los alumnos/as en el análisis de las cartas-modelo para que ellos se aproximen a una comprensión general, localicen información específica (contenido del texto que sea útil para la elaboración de su propio texto), deduzcan la intención del que escribe e identifiquen estructuras propias de una carta informal.
4. El docente utilizará las estructuras gramaticales (texto) que aparecen en las cartas-modelo (contexto) para presentarlas a los alumnos/as junto con el vocabulario (texto) a trabajar.
5. Los alumnos/as redactarán un primer borrador para ser evaluado por el docente quien sugerirá posibles mejoras relativas a la pertinencia y adecuación del discurso a propósito del mismo (registro informal) y al destinatario (grupo de pares). El docente hará hincapié en el uso del Presente Simple y los adverbios de frecuencia, y presentará el vocabulario relacionado con los deportes y las actividades de ocio.
6. Los alumnos/as redactarán cartas trabajando sobre borradores de acuerdo a las consignas dadas hasta lograr una versión como producto final esperado.

Outcome o resultado esperado: carta informal conteniendo información personal de los alumnos/as para ser socializada con otros alumnos/as.

Repercusión pública: los alumnos/as recibirán respuestas a su trabajo de otro grupo de pares y recibirán las cartas de aquellos a quienes les escribieron.

Orientaciones para la evaluación

Enfoque y criterios para la evaluación

El uso efectivo de lenguaje en contexto es el motor que impulsa su aprendizaje. La eficiencia y el grado de profundización de ese aprendizaje se ven favorecidos por la reflexión metalingüística y metacomunicativa. Por lo tanto es importante seleccionar actividades que promuevan la reflexión en ambas dimensiones (texto y contexto).

En el marco del enfoque comunicativo basado en tareas, la evaluación se realiza en cada paso del desarrollo de cada proyecto (Evaluación formativa de las tareas intermedias), ajustando de esta manera los pasos siguientes que conducen al producto final (*final task*). Esto se traduce, por ejemplo, en más práctica, nuevas actividades o resistematización de los contenidos enseñados. La evaluación es entonces una herramienta fundamental que brinda información sobre el grado de desarrollo de las competencias lingüísticas, pragmáticas, discursivas y estratégicas que despliegan los alumnos/as en el transcurso del año.

La evaluación oral se realiza mediante la observación de la actuación de los alumnos/as en clase, lo que permite al docente evaluar diferentes aspectos del habla (Ej. fluidez, precisión, pronunciación y estrategias de producción y comunicación).

La comprensión auditiva puede ser evaluada en clase cuando los estudiantes escuchan un texto oral y, por ejemplo, completan ejercicios que demuestren su comprensión, se relacionan directamente con lo escuchado y cuando participan de una actividad en donde deben intercambiar información con sus pares o el docente.

Las actividades de comprensión lectora permiten al docente observar las dificultades que presentan los alumnos/as al enfrentarse a un texto escrito que requiere de sus conocimientos y habilidades para interpretarlo. De cómo se desarrolle esa interpretación, se desprenderá un elemento más con el cual el docente puede contar a la hora de evaluar.

La evaluación escrita, individual o grupal, debe incluirse como producto y como proceso para brindar a los alumnos/as la oportunidad de utilizar vocabulario y estructuras aprendidas.

Para la evaluación de los contenidos no se debe perder de vista que también deben evaluarse aspectos parciales. Estos aspectos parciales también incluirán la participación y el compromiso con las tareas asignadas en la realización de los proyectos ya que la valoración de la interacción grupal y de las prácticas comunicativas es esencial y facilitadora del aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la evaluación de la producción, se tendrá en cuenta que si la comunicación se alcanza, esto debe ser reconocido como un logro, evitando caer en la dicotomía correcto/incorrecto como estados absolutos, lo que no implica dejar de señalar las carencias o los errores de esa producción. Este señalamiento debe atender a las características del interlenguaje de los alumnos/as, es decir que las intervenciones docentes deberán ajustarse a la posibilidad real que ellos tienen de procesar dichos aportes y evitar así desalentarlos en sus primeros intentos.

Durante este proceso, los alumnos/as elaboran hipótesis basadas en el inglés que escuchan o que se les enseña. Algunas veces estas hipótesis son incorrectas o incompletas y el resultado es, precisamente, un error. Pero los errores son componentes indispensables de este proceso y son ellos indicadores positivos de que el aprendizaje está en marcha. Se trata de trabajarlos como dispositivos didácticos, evitando que sea solamente el docente quien reflexione sobre los errores de los estudiantes; es necesario que sean los propios alumnos/as quienes reflexionen sobre dificultades en el proceso o en el producto –tanto el propio como el de otros–, reconozcan la naturaleza de los errores (gráfica,

ortográfica, morfo-sintáctica, semántica, pragmático-retórica), determinen las variables que los provocan, propongan una explicación y logren remediarlos. Es beneficioso el registro de los mismos para ser tratados en cualquier momento que el proceso de enseñanza lo requiera. Los errores, como la incompleta aplicación de las reglas y las hipótesis incorrectas, entre otros, muestran que existe un proceso en acción que constituye el interlenguaje entendido como las construcciones del lenguaje en transición sobre las cuales es necesario centrar la atención.

Instrumentos de evaluación

Se implementará una evaluación **diagnóstica** o inicial, para conocer lo que saben los alumnos/as y planificar los proyectos a realizar de acuerdo a estos saberes y a las necesidades e intereses que ellos expresen.

Se realizarán evaluaciones de cada proyecto con el fin de determinar si los contenidos han sido aprendidos. Este tipo de evaluación, por lo tanto, tendrá como objetivo principal chequear que los alumnos/as hayan logrado incorporar los aspectos situacionales, lexicales, gramaticales y fonológicos de la dimensión contextual y textual del presente Diseño Curricular. Se trata, entonces, de evaluar si los alumnos/as pueden, por ejemplo, mantener un diálogo breve sobre un tema trabajado en clase (situación comunicativa) utilizando el vocabulario pertinente (aspecto lexical), las estructuras gramaticales correctas (aspecto gramatical) y la pronunciación adecuada (aspecto fonológico), para lograr una comunicación eficaz (competencia comunicativa).

Bibliografía

Armendáriz, A. y C. Ruiz Montani, *El Aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información, Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.

Baxter, A., *Evaluating your Students.* London, Richmond Publishing, 1997.

Brown, H.D., *Teaching by Principles*. London, Longman, 2001.

Bygate, M. , Skehan, P. And M. Swain, Introduction. In C.N. Candlin (ed). Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing. London, Longman, 2001.

Collie, J. & S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. London, CUP, 1999.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.* Cambridge, CUP, 2001.

Ellis, R., *Task- Based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP, 2003.

Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP, 1994.

Hymes, D.H., "On Communicative Competence", in J. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.

Lazar, G. 1993, *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers.* London, CUP, 2000.

McNamara, T., *Language Testing*. Oxford, OUP, 2000.

McRae, J., *Literature with a Small "l".* London, Macmillan, 1991.

O'Malley, A. y J. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge, CUP, 1990.

Oxford, R., *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House, 1990.

Prabhu, N., "Procedural Syllabuses", in T.E. Reed (ed.), *Trends in Language Syllabus Design.* Singapore University Press/RELC, 1984.

Prabhu, N.S., *Second Language Pedagogy*. Oxford, OUP, 1987.

Richards, J and T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, CUP, 1986.

Skehan, P., *A, Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, OUP, 1998.

Stern, H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, OUP, 1983.

Ur, P., *A Course in Language Teaching.* UK, CUP, 1998.

Weir, C., *Understanding and Developing Language Tests*. London, Prentice Hall, 1993.

White, R., *The ELT Curriculum.* Oxford, Blackwell, 1988.

Widdowson, H., *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP, 1984.

Widdowson, H., *Teaching Language as Communication*. Oxford, OUP, 1978.

Williams, M. and R. Burden, *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, CUP, 1997.

Willis, D., *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. London, Collins ELT, 1990.

Willis, J., *A Framework for Task-Based Learning*. London, Longman, 1996.

Recursos en internet

http://dictionary.cambridge.org Diccionario Cambridge en línea. También contiene cuadernillos de trabajo para practicar.

http://esl.about.com/cs/listening Direcciones de enlaces para ejercicios de comprensión auditiva con diferentes niveles de dificultad.

http://esl.about.com/homework/esl/mbody.htm Recursos para el aprendizaje del inglés.

http://esl.about.com/library/weekly/aa052902a.htm Guía de estructuras y patrones gramaticales.

http://iteslj.org/links Sugerencias sobre tipos de planificación de clases.

http://kids.mysterynet.com Historias y cuentos cortos para leer y misterios para resolver.

http://webster.commnet.edu/grammar/index2.htm Guía de información sobre tipos de textos escritos y sus características.

http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown/storfolk.html Ejemplos de mitos y leyendas.

http://www.cycnet.com/englishcorner/speaking/index_situation.htm Batería de dialogos cortos con diferentes funciones en situaciones variadas.

http://www.edufind.com/ENGLISH/GRAMMAR/toc.cfm Explicaciones de temas gramaticales.

http://www.eduplace.com/main.html Recursos para la enseñanza del ingles.

http://www.english-forum.com Variedad de recursos y herramientas de búsqueda de información.

http://www.esl-lab.com Ejercicios de comprensión auditiva con actividades que guían la comprensión.

http://www.field.d21.k12.il.us/links/poetry_pages/teacherresources.html Recursos para docentes de inglés.

http://www.johnsesl.com/templates/vocab Äreas de vocabulario y ejercicios de práctica.

http://www.m-w.com Diccionario Merriam Webster en línea. También contiene juegos para practicar vocabulario.

http://www.ohiou.edu/esl/english/speaking.html#PronunciationActivities Sugerencias para la práctica de pronunciación y ejercitación para su práctica. http://www.ohiou.edu/esl/english/writing/index.html Guía y ejercicios par la práctica de escritura.

http://www.pitt.edu/~dash/folktexts.html Folklore y mitología. Textos electrónicos.

http://www.smic.be/smic5022/teacherhandouts.htm Cuadernillos para usar en clase que incluyen ejercicios de vocabulario y gramática.

http://www.teachingenglish.org.uk Sitio que ofrece variedad de articulos de didáctica del ingles.

http://www.tefl.net Sitio de temas de didáctica del inglés.

http://www.thebigproject.co.uk/news Periódicos en ingles publicados en el mundo. http://www.thenewspaper.org.uk/news/index.php3 An online newspaper featuring sports, news, and music for teens.

http://www.usingenglish.com/articles/letter-writing.html Tips on formal letters

http://www.warwick.ac.uk/EAP/study_skills/dictionaries/dict5.htm This page belongs to the University of Warwick and gives a comprehensive description of the different types of dictionaries, with examples of each type.

http://www.world-english.org/listening_exercises.htm Listening Comprehension Exercises. More exercises on line.

http://www.yourdictionary.com Dictionary search engine. It has a huge number of links not only to a wide range of all kinds of dictionaries, but also to corpora, concordancers, thesauruses, etc.



Matemática

1º año (7º ESB)

Índice

La enseñanza de la Matemática en la ESB

La matemática es una construcción de la cultura humana y como tal, todas las personas pueden comprenderla y utilizar su manera de proceder.

Posiblemente debido a la experiencia de las personas durante su tránsito por la escuela secundaria la matemática es percibida frecuentemente como un sistema de ideas comprensibles sólo para quienes cuentan con determinadas condiciones intelectuales.

Asimismo, la matemática cuenta con una fuerte significatividad social por ser considerada de aplicabilidad casi universal. Su estilo particular de pensamiento, su lenguaje y su rigor le otorgan un valor en sí misma que, junto al valor instrumental, conforman un campo de conocimientos complejos.

Pensar matemáticamente estimula la aparición de peculiares estructuras de razonamiento con poderoso alcance, cuya aplicación trasciende las fronteras de lo instrumental. Por otra parte, pensar y comunicarse matemáticamente con diferentes interlocutores significa equivalencia de oportunidades y ejercicio de autonomía.

Hacer matemática es básicamente resolver problemas ya sea que provengan del interior o del exterior de la matemática, y por lo tanto ocupa un lugar central en la enseñanza.

Es necesario destacar que la sola resolución de problemas no es suficiente: para la construcción de conocimientos transferibles a situaciones nuevas es necesaria la reflexión sobre lo realizado y la intervención del docente para que establezca las relaciones entre lo construido y el saber científico.

En la ESB las situaciones que se planteen deberán ir más allá de la aplicación de los conceptos. Deberá analizarse el funcionamiento de los conocimientos como herramientas para la solución de problemas desde un punto de vista que ayude a reconocer la necesidad de generalizaciones y permita pensar las nociones construidas como objetos matemáticos.

El tránsito por la Educación Secundaria Básica debe garantizar a los alumnos/as la iniciación en el modo de pensar matemático, es decir, debe propiciar la descontextualización y las generalizaciones que acerquen los conocimientos construidos a los saberes de la matemática.

El docente es responsable de organizar situaciones de enseñanza que presenten desafíos que los alumnos/as reconozcan ser capaces de aceptar generando interés por la resolución de los problemas, lo que les permitirá construir nuevos conocimientos.

A continuación se incluye un ejemplo acerca de cómo retomar los conocimientos de los alumnos/as que ingresan en la ESB.

Independientemente de los contenidos con los que se relaciona, el problema representa un punto de partida que posibilita a los alumnos/as poner en juego conocimientos que poseen en una situación nueva con las características del tipo de problemas que se presentan en 1º año de la Secundaria. Al tiempo que se recupera lo que los alumnos/as saben, se produce un salto cualitativo en los conocimientos.

Analizar en una tabla pitagórica de la suma algunas regularidades:

+	1	2	3	4	.....	n	n+1
1	2	3	4	5			
2	3	4	5	6			
3	4	5	6	7			
4	5	6	7	8			
. . .							
n							
n+1							

Las diagonales que unen el mismo número de la primera fila y primera columna, contienen números iguales.

En esas diagonales: el 2 aparece 1 vez

el 3 aparece 2 veces

el 4 aparece 3 veces

¿cuántas veces aparecerá el 80?

¿cuántas veces aparecerá un número cualquiera n?

Tradicionalmente se considera a la Matemática como uno de los factores que provocan el "fracaso" en la escuela secundaria. El trabajo con problemas similares al propuesto en el ejemplo favorece la participación de todos los alumnos/as en una escuela que los incluye demostrándoles que todos pueden trabajar en matemática y lograr generalizaciones a partir del trabajo reflexivo y la participación grupal.

El abordaje de la matemática en la Educación Secundaria Básica se distinguirá, entre otras cuestiones, por promover el estilo de justificación en el que interviene la deducción porque las generalizaciones a las que los alumnos/as arriban deberán ser producto de un proceso de reflexión sobre el trabajo realizado a partir de la discusión con los pares y el docente, las argumentaciones de las estrategias utilizadas y, por lo tanto, el mismo será producto de la necesidad de la tarea y no de la imposición de la voz de autoridad del docente.

El ingresar en la ESB representa cambios en las formas de conocer en matemática a las que los alumnos/as necesitan adaptarse como parte del proceso de aprendizaje:

- Se posiciona a los alumnos/as frente a problemas que demandan otros usos para nociones que ya conocen y, a su vez, se incorporan conceptos nuevos para conocer.
- Es necesario construir estrategias para el trabajo autónomo y formas de representación que favorezcan la comunicación fluida con diferentes interlocutores, así como aprender a justificar producciones mediante razonamientos deductivos.

En la ESB se profundiza el trabajo de desprender los conocimientos de las situaciones específicas en las que se construyeron, la reflexión de esos conocimientos como objetos de la matemática, sus propiedades y las relaciones que guardan entre sí. Los alumnos/as necesitarán apoyarse en construcciones conocidas para lograr aprendizajes nuevos: el trabajo en la ESB implica un delicado equilibrio entre lo conocido y lo nuevo.

Para propiciar el aprendizaje de la matemática, el docente planifica situaciones de enseñanza en las que están involucrados problemas con los que los alumnos/as deberán interactuar, poniendo en juego sus conocimientos. Al decir problemas, no se hace referencia a una práctica mecánica, sino a situaciones que el alumno/a logra interpretar con los conocimientos de que dispone pero que no puede solucionar directamente con ellos.

El docente aprovecha el momento de planificación para construir situaciones de enseñanza que les permitan a los alumnos/as enriquecer sus conocimientos, pero sólo puede conducir el proceso de conceptualización si ayuda a los alumnos/as a analizar los objetos y relaciones matemáticas contenidos en estas situaciones.

Como es sabido, es importante tener en cuenta que la sola reunión de los alumnos/as con una propuesta de trabajo planificada no producirá necesariamente que aprendan lo que se pretende enseñar. El docente ha de actuar como coordinador de sus alumnos/as para el logro de los objetivos que se propone, en un delicado equilibrio entre ayudar y abstenerse de interferir con el trabajo que aquellos deben desarrollar. La función del docente dentro del aula es la de enseñar y sus intervenciones constituyen la esencia del proceso.

Durante el trabajo de los alumnos/as, las intervenciones del docente tenderán a reencausarlo cuando sea necesario. Es importante que ante las consultas, sostenga momentáneamente cierta incertidumbre que promueva el análisis de aspectos que el alumno/a aún no haya advertido y que proponga al grupo total la discusión sobre el valor de verdad de la cuestión planteada.

Por otra parte, si observa que la tarea de algún alumno/a o grupo se encuentra obstaculizada el docente deberá acercarse y entablar un diálogo mediante el que logre descubrir las razones de esta situación y pueda brindar cierta información para que la tarea se reanude. Esto no significa resolver los problemas propuestos, sino, por ejemplo, recurrir a preguntas orientadoras, a una nueva lectura de la situación, a la evocación de situaciones anteriores que tengan relación con el problema.

El docente debe planificar sus intervenciones y prever las posibles respuestas de los alumnos/as. Esta planificación permite anticipar las perspectivas y las limitaciones a las que pueda estar sometida una propuesta. El posterior análisis de la distancia entre estas previsiones y lo que realmente haya sucedido brinda insumos para la preparación de propuestas futuras y para prever intervenciones de manera más ajustada.

Durante el desarrollo de las clases, los alumnos/as deberán justificar los procedimientos que utilicen con los conocimientos disponibles construyendo, en la medida de lo posible, encadenamientos lógicos con los mismos. Las intervenciones docentes durante la acción emprendida corresponderán a contribuir con estas construcciones, además de instalar el lenguaje matemático para la comunicación, en este sentido cuestionar acerca del por qué de las acciones realizadas constituye una herramienta importante.

Además, en el diseño y la ejecución de situaciones para el proceso de enseñanza, es responsabilidad del docente prever un tratamiento de los posibles errores como parte constitutiva del proceso de aprendizaje.

Los errores no deben considerarse ausencia de conocimiento sino la expresión de una determinada forma de conocer que necesita ser revisada en algún sentido. La superación de estos errores no se logra mediante la imposición del saber, es necesaria una planificación estratégica de acciones tendientes a que los alumnos/as tomen conciencia de ellos y puedan hacerse cargo de su reparación o ajuste. En tal sentido las producciones brindan información al docente y material de trabajo para los alumnos/as.

Frecuentemente los alumnos/as utilizan formas personales de representación del trabajo que están realizando que a menudo aparenta un desorden que dificulta advertir la forma en la que se llegó a la solución de un problema. Una tarea que resulta indispensable en la actividad matemática es construir formas de representación de las estrategias de resolución que se han llevado a cabo con el propósito de hacerlas comunicables, en este caso, al grupo y al docente. Por lo tanto, respetando las estrategias de registro que cada alumno/a utiliza, es necesario trabajar sobre su registro de lo realizado para darle una estructura ordenada y lógica que pueda ser comprendida por el grupo. Asimismo, las formas de presentación de las producciones que se acuerdan en conjunto permiten al docente y a los alumnos/as obtener insumos para la evaluación de la marcha del proceso de aprendizaje.

Las situaciones de puesta en común constituyen otra estrategia de enseñanza acorde con el propósito de trabajar sobre la construcción de argumentaciones, acerca de la validez de las estrategias y resoluciones realizadas por los alumnos/as. En estas situaciones, el docente procurará que los alumnos/as muestren a sus compañeros la validez de sus desarrollos con argumentos sólidos. Para ello es preciso que el docente no produzca explicaciones a priori y que sus intervenciones habiliten la palabra de todos los alumnos/as en distintos momentos de manera que no se aprecien unas propuestas sobre otras. El alumno/a debe estar seguro de que determinada solución es mejor que otra y debe poder explicar por qué.

En determinadas situaciones, de la puesta en común en la que se confrontan distintas soluciones correctas y el docente establece aquello que las relaciona. A partir de estas intervenciones es posible sistematizar estrategias de nuevos conocimientos. En el último caso, el docente debe establecer su status matemático, mostrar que cuenta con un nombre particular y establecer que a partir de ese momento deberá llamárselo de ese modo. Mostrará además las relaciones que tiene con lo que los alumnos/as ya conocen explicando que esto es lo que ha posibilitado distintas propuestas de solución del problema. Organizará el registro de todo esto en las carpetas de los alumnos/as, para tenerlo disponible para estudiar.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

Al finalizar la ESB se espera que los alumnos/as:

- Sean capaces de estudiar de situaciones intra y extra matemáticas usando modelos matemáticos.
- Posean experiencia en el abordaje individual y grupal de problemas matemáticos.
- Transfieran saberes como estrategia para la resolución de problemas matemáticos.
- Construyan hipótesis en investigaciones (utilizando la información extraída de tablas y gráficos) como premisa para la construcción de razonamientos válidos.
- Utilicen lenguaje matemático en la comunicación y/o discusión de producciones del área.
- Justifiquen producciones mediante razonamientos deductivos en los que se utilicen conceptos matemáticos construidos.
- Logren acuerdos con pares y docentes para adoptar las mejores soluciones para los problemas matemáticos propuestos.
- Puedan seleccionar y utilizar los recursos tecnológicos adecuados disponibles en actividades vinculadas con el quehacer matemático

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Implementen diferentes modalidades de cálculo de acuerdo con las necesidades en el marco de la resolución de problemas.
- Usen estratégicamente calculadoras en la resolución de problemas que requieran cálculos mecánicos y ajuste de estimaciones.
- Utilicen lenguaje matemático en la comunicación tanto durante el desarrollo de las actividades como en la puesta en común de las producciones construidas.
- Analicen, comparen, y debatan sobre distintas soluciones de un problema y elijan la mejor, fundamentado la elección.
- Construyan figuras como representación de entes geométricos descriptos o de situaciones geométricas y extra geométricas.
- Usen en forma autónoma reglas, escuadras, compases, transportadores y, en caso de disponerse, de software geométrico para la construcción de figuras.
- Reconozcan situaciones en las cuales sea adecuado la aplicación de la proporcionalidad.
- Construyan tablas estadísticas que resuman información necesaria para la elaboración de hipótesis.
- Construyan gráficos cartesianos y estadísticos.
- Interpreten matemáticamente gráficos y tablas.
- Ordenen cualitativamente sucesos de acuerdo a la probabilidad relativa de uno con respecto al otro.
- Midan cantidades de distinta magnitud usando unidades convencionales.

Organización de contenidos

Criterios de organización de los contenidos

Para el presente diseño se han organizado cuatro ejes que responden a campos de conocimiento dentro de la Matemática en los cuales se incluyen núcleos sintéticos de contenidos que agrupan conjuntos de conocimientos que están vinculados entre sí en forma específica.

El orden de presentación de los ejes no implica necesariamente su tratamiento secuencial ya que desde el enfoque adoptado en el presente diseño, cuando se trabaja mediante la resolución de problemas y la reflexión sobre lo realizado se involucran contenidos de diversos ejes, cada uno con determinado nivel de profundidad.

El tratamiento de los contenidos de un eje provoca la aparición de un nodo en el que se encuentran contenidos de otros, por ejemplo, para el estudio de la independencia entre el área y el perímetro, puede trabajarse con figuras geométricas, con unidades de medida, con la elaboración de estrategias de cálculo con diferentes números.

Así el trabajo en el ámbito de cierto eje puede, por un lado, plantear la posibilidad de transferir conocimientos y por otro, advertir la necesidad de acercarse a un saber que aún no se maneja adecuadamente, con el que posteriormente se podrá trabajar de manera central.

Por otra parte, la descripción de los contenidos que se desarrollan en cada eje contiene indicaciones didácticas del trabajo que se pretende en cada uno y en el área en general y se proporcionan ejemplos del tipo de problemas y situaciones de enseñanza dentro de recuadros.

Geometría y Magnitudes

Cuerpos. Figuras regulares. Lugar geométrico. Medida. Perímetro. Área. Volumen.

Este eje exige un trabajo de descubrimiento y análisis de propiedades de figuras y cuerpos. Las construcciones que se proponen se relacionan con el uso de elementos de geometría, los lugares geométricos, y la proporcionalidad.

En cuanto a la medida se plantea un trabajo de reconocimiento de la importancia de cuestiones como la independencia área-perímetro y la equivalencia entre diferentes formas de expresión de medidas de magnitudes.

Números y Operaciones

Operaciones con números naturales. Divisibilidad. Números racionales positivos.

En este eje se explicita la necesidad de trabajar con diferentes tipos de cálculo.

Se pretende que se incluyan estrategias para que la calculadora se aprenda a manejar con destreza convirtiéndose en una herramienta al servicio del pensamiento en la búsqueda de respuestas.

Introducción al Álgebra y al estudio de las Funciones

Lectura, interpretación y construcción de gráficos y tablas. Proporcionalidad. Introducción al trabajo algebraico.

En este eje se trabajará con el pasaje de la aritmética al álgebra permitiendo generalizar propiedades de los números, expresar dependencia de variables en fórmulas y organizar información a través del lenguaje de las funciones.

Probabilidades y Estadística

Fenómenos y experimentos aleatorios. Estadística y probabilidad.

Es posible que la probabilidad y la estadística sean un campo de trabajo nuevo para los alumnos/as, por esta razón se pretende un estudio cualitativo de la probabilidad.

Se promueve la construcción de tablas estadísticas, la determinación de algunas medidas de tendencia central y el trazado y estudio de gráficas.

Contenidos

Geometría y magnitudes

Cuerpos

Del universo de cuerpos existentes, se trabajará con los "Platónicos" (tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro), prismas, pirámides, cilindros y conos, analizando las caras, aristas y vértices. En los poliedros regulares se puede explorar la relación de Euler.

	nº de caras c	nº de vértices v	nº de aristas a	nº de Euler E= c+v-a
Tetraedro	4	4		2
Cubo	6	8	12	
octaedro				
Dodecaedro				
icosaedro				

Se problematizará la representación de cuerpos geométricos desde distintos puntos de vista, se anticiparán posibles desarrollos y se validarán los mismos mediante la construcción y una explicación descriptiva.

Se analizarán posiciones relativas entre planos en el espacio (perpendicularidad, paralelismo y oblicuidad) y entre rectas del plano. Se analizarán estas relaciones para las aristas de los cuerpos y se determinarán segmentos incluidos en rectas alabeadas (no incluidas en el mismo plano), por ejemplo se buscarán en el cubo pares de segmentos que verifican esta relación.

Figuras regulares

Se estudiarán de polígonos regulares: triángulo equilátero, cuadrado, pentágono, hexágono etc. Inscripción de polígonos en la circunferencia, considerando ángulos centrales e interiores.

Usando triángulos equiláteros se construirán trapecios, rombos, hexágonos, polígonos estrellados y figuras cóncavas. Se establecerán criterios para clasificar figuras cóncavas y convexas.

Se construirán tablas que vinculen el número de lados con los ángulos interiores y centrales para generalizar relaciones y fórmulas encontradas para justificar su validez, como por ejemplo:

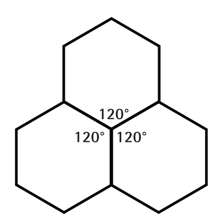
Número de lados	Valor del ángulo central	Valor del ángulo interior
3	120	60
4	90	90
5	72	
6	60	
7		
8		
9		
10		
12		
15		
20		
36		
n		

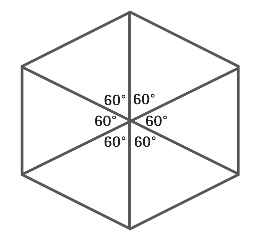
Una vez consideradas las relaciones entre los ángulos centrales e interiores de los polígonos pueden proponerse problemas como el siguiente:

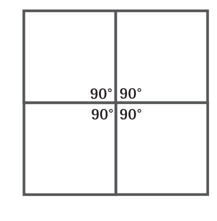
En una circunferencia destacar 5 puntos y llamarlos ABCDE, trazando los segmentos AC, CE, EB, BD y DA se obtiene un polígono estrellado. Mostrar que la suma de los ángulos interiores de dicho polígono es 180º independientemente de la ubicación de los puntos.

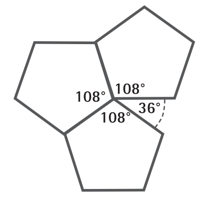
El problema del cubrimiento del plano (embaldosado) permitirá el estudio de propiedades que deben cumplir las figuras o grupos de figuras para lograrlo. Es decir, se estudiará y justificará que los polígonos que cubren el plano son aquellos cuyo ángulo interior es divisor de 360º y en el caso de grupos de figuras son aquellos de lados de igual longitud cuya suma de un ángulo interior de cada una es 360º al compartir un vértice, haciendo coincidir sus lados.

Ejemplos: Mostrar y justificar qué triángulos equiláteros, cuadrados, hexágonos cubren el plano









Analizar lo que ocurre con el pentágono.

Investigar si se podrá cubrir el plano con octógonos. Justificar.

Analizar situaciones en las que varios polígonos regulares con lados de igual longitud compartan lados y vértices, por ejemplo dos octógonos y un cuadrado.

Estudiar algunos grupos tales como:

- dodecágono / triángulo equilátero
- cuadrado /triángulo equilátero/ hexágono
- dodecágono / hexágono / cuadrado

Considerar un polígono regular de 24 lados, un octógono regular y un triángulo equilátero todos con lados congruentes. ¿Puede realizarse un embaldosado utilizando baldosas de esta forma? Justificar la respuesta.

Lugar geométrico

El lugar geométrico se estudiará como la totalidad de los puntos que cumplen algunas condiciones. Los conceptos de distancia entre dos puntos y distancia de un punto a una recta serán parte importante en esta etapa como conocimientos previos.

Se realizará un estudio de figuras planas que satisfagan condiciones dadas, que se las reproduzca, describa y represente. Por ejemplo:

- figura formada por los puntos interiores de un triángulo MNP que están más cerca de M que de P.
- figura formada por los puntos interiores de un triángulo equilátero MPQ de 3 cm. de lado que están más cerca de Q que de M y a más de 2 cm. de P
- figura formada por los puntos interiores de un triángulo equilátero PQR de 3 cm. de lado que están más cerca de R que de P y a más de 2 cm. de P.

Se problematizará el trazado de mediatrices, circunferencias y elipses, haciendo uso de instrumentos de geometría y de las propiedades que cumplen los puntos que les pertenecen. *Por ejemplo, la cons-*

trucción de la mediatriz como lugar geométrico de los puntos que equidistan de los extremos de un segmento o la elipse como el lugar geométrico de los puntos cuya suma de distancias a los extremos de un segmento sea constante utilizando diferentes estrategias e instrumentos.

Se problematizarán construcciones geométricas de representaciones de triángulos y cuadriláteros con regla y compás y usando software de geometría.

Se promoverá el descubrimiento y la aplicación de propiedades de triángulos y cuadriláteros (ángulos interiores, lados, diagonales, etc.) en el marco de la resolución de problemas, enunciando las propiedades.

Medida

Se planteará un trabajo de recuperación de conocimientos referidos a las magnitudes en problemas sencillos de medida realizando estimación y medición de cantidades de diferentes magnitudes.

Es importante revisar las representaciones que los alumnos/as tienen de algunas unidades de medida como por ejemplo: el cm^2, el m^3, la ha, ya que es posible que sean capaces de realizar pasajes a unidades de mayor o menor orden, pero que no hayan construido un significado para las mismas.

Resulta necesario proponer trabajos como:

+ dibujar triángulos y cuadriláteros de $4cm^2$, de $1/2\ dm^2$, de $1/\ 4\ m^2$,etc.
+ dibujar rectángulos de $4\ cm^2$, $8\ cm^2$.
+ construir un cubo de $8\ cm^3$.¿cuántos se necesitan para llenar $1\ m^3$?

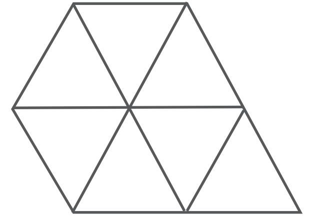
Perímetro. Área. Volumen

Se presentarán variadas situaciones que promuevan la diferenciación entre longitudes, áreas y volúmenes y la elección de unidades adecuadas para medir.

Se recuperarán los conocimientos sobre perímetro y área y se incorporará como nueva construcción la noción y cálculo de volumen de un cuerpo. Se medirán perímetros y áreas de figuras simples y compuestas utilizando distintas estrategias y se problematizará la construcción de fórmulas sencillas para su cálculo especialmente para triángulos y cuadriláteros.

Con el objeto de recuperar nociones de perímetros y áreas y su independencia pueden plantearse problemas del tipo:

Un triángulo equilátero y un hexágono regular tienen el mismo perímetro.
Si el área del hexágono es de $12\ cm^2$ ¿qué área tiene el triángulo?
Interesante solución de este problema se puede obtener construyendo una figura como la siguiente:

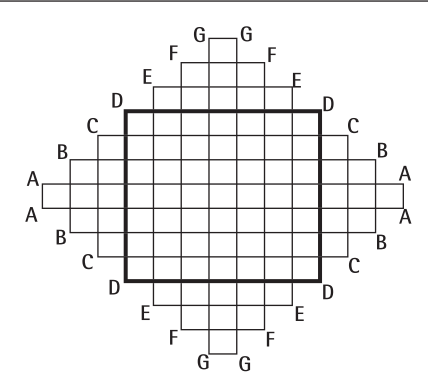


Se presentarán diferentes situaciones que permitan estudiar la independencia área –perímetro.

Analizar "familias" de rectángulos de igual área.
Por ejemplo:
construir en papel cuadriculado rectángulos de $36\ cm^2$ y determinar cuál es el de perímetro mínimo
Analizar "familias" de rectángulos de igual perímetro:

Por ejemplo:

En la siguiente figura cada uno se los 7 rectángulos cuyos vértices están nombrados con las mismas letras, tienen el mismo perímetro. Calcular el área de cada uno ¿Cuál es el de mayor área?
Esta actividad además de poner de manifiesto la independencia entre área y perímetro, permite construir nuevas propiedades del cuadrado, ya que independientemente de la "familia de rectángulos" que se considere, el de lados iguales es el de perímetro mínimo o área máxima según corresponda.



A continuación podrá analizarse cómo varía el área de un rectángulo cuando se producen variaciones en las medidas de sus lados, para que el alumno/a advierta que no puede establecerse una proporcionalidad directa entre ambas medidas, esta es otra faceta de la independencia entre perímetro y área que no debe dejarse de lado.

Análisis de la variación del perímetro y el área de un rectángulo en el que:

- El ancho aumenta en 2 cm. y su alto en 3 cm.
- El ancho se mantiene fijo y el alto se duplica.
- El ancho se duplica y el alto aumenta en 3cm.
- El ancho y el alto se duplican.

Se tratará de generalizar encontrando formas que permitan anticipar la transformación de perímetros y áreas.

Área del círculo por diferentes aproximaciones. Por ejemplo:

- Inscribir, en una circunferencia, polígonos regulares cuya área se calcula hallando la mitad del producto del perímetro, por la apotema. Cuanto mayor sea el número de lados el perímetro se aproximará más a $2\pi r$ y la apotema tenderá a coincidir con r.
- Dividir un círculo trazando diámetros en un número de sectores circulares iguales de manera que tiendan a tener forma triangular por el desprecio que pueda hacerse de la curvatura. Estos sectores circulares reunidos adecuadamente formarán una figura que se asemeja a un paralelogramo cuya base será $1/2\ \pi\ d$ y su altura r.

Se utilizará el concepto de volumen para el establecimiento de equivalencias entre cuerpos.

Por ejemplo en la "familia" de prismas de la misma base y de la misma altura, ¿qué propiedad especial tiene el prisma recto con respecto a los prismas oblicuos?

Se problematizará la medición de volúmenes de cuerpos utilizando distintas estrategias. Por ejemplo: descomposición en cuerpos más simples, comparación de pesos, volumen de agua desplazada, etc.

Número y operaciones

Operaciones con números naturales

Al análisis de las operaciones y las propiedades de las mismas que los alumnos/as ya han realizado anteriormente, se agregará la indagación de nuevas regularidades con el objeto de expresar su resultado en forma coloquial y simbólica que puedan validarse usando las propiedades conocidas. Para este fin se trabajará con tablas de suma y multiplicación.

Ejemplo:

1. En la siguiente tabla de la suma de números naturales

+	1	2	3	4	.....	n	n+1
1	*2*	*3*	*4*	*5*			
2	*3*	*4*	*5*	*6*			
3	*4*	*5*	*6*	*7*			
4	*5*	*6*	*7*	*8*			
. . .							
n							
n+1							

Se observan cuadros cuadrados en los que al sumar números de las diagonales se obtiene el mismo resultado:

6	*7*
7	*8*

$6 + 8 = 7 + 7$

3	*4*
4	*5*

$3 + 5 = 4 + 4$

4	*5*
5	*6*

$4 + 6 = 5 + 5$

Completar los cuadrados pintados.

Lo observado: ¿es válido siempre? Justificar la respuesta

Analizar esta misma tabla para la multiplicación.

Analizar en ambas tablas lo que sucede en cuadrados de 3x3

Divisibilidad

Se analizará la existencia de múltiplos y divisores de números naturales. Se establecerá el significado de las expresiones "números primos" y "números coprimos", y se buscarán números primos, para los que se utilizarán distintos métodos.

Se construirán estrategias para el cálculo de múltiplo común menor y divisor común mayor Se analizarán regularidades entre los múltiplos de un mismo número, con miras al establecimiento de algunos criterios de divisibilidad. Se realizarán factorizaciones diversas.

Por ejemplo con factores no necesariamente primos, con factores no primos, con factores exclusivamente primos, etc.

La división por 2 permite una primera clasificación: números pares e impares que se suceden en alternancia en todo el ordenamiento de los naturales.

Así si a es un número par, a+2 también lo es ¿lo será a+20?¿ Por qué?

¿Qué sucede si a es impar?

También es importante analizar la conservación de la paridad en las distintas operaciones por lo que el docente deberá plantear a los alumnos/as para que investiguen interrogantes como:

¿La suma de dos números pares es par? ¿Y la de dos impares? ¿A qué se deberá?

¿Qué ocurre con la multiplicación? ¿Y la elevación al cuadrado?

Se verá así que la suma no conserva la paridad mientras que la multiplicación y la potencia de exponente dos si lo hacen.

Debe estimularse a los alumnos/as para que propongan otras cuestiones semejantes como: ¿qué ocurre con la suma de tres impares? ¿Y de cinco o seis? ¿Y en la resta de pares o impares cuando esta sea posible en N? ¿Y el triple de un par es par? ¿Y el doble de un impar?

La divisibilidad brinda la oportunidad de conocer los números amigos (la suma de los divisores de uno sin considerar el mismo número es igual al otro) como 220 y 284. 284=1+2+4+5+10+20+22+11+44+55+110 todos los sumandos son divisores de 220.

220=1+2+4+71+142 todos divisores de 284

De este modo un ejercicio que permite la revisión de divisor es por ejemplo:

Mostrar que 1184 y 1210 son amigos como también lo son
2620 y 2924
5020 y 5564

Los alumnos/as con ayuda de la calculadora podrán factorear ambos números y sumar los divisores para obtener el otro.

En cambio la búsqueda de números amigos exige un esfuerzo mayor. Se trata de un buen problema enunciado de manera simple pero su solución no es tan sencilla.

Como caso particular se realizará la búsqueda de números perfectos como el 28 que es igual a la suma de sus divisores menores. 28= 1+2+4+7+14

Durante la búsqueda al analizar la suma de los divisores, surgirán los abundantes (cuando la suma de los divisores sea mayor que el número) y los deficientes (cuando la suma de los divisores sea menor).

Se emprenderá la obtención de números con muchos divisores como el 60 que tiene 12 divisores. Encontrando respuestas a preguntas como:

¿Cuáles entre los primeros cien números naturales tienen mayor cantidad de divisores?

¿Cuáles son los números con una cantidad impar de divisores? ¿Qué característica y nombre tienen?

En cuanto a los números primos deberá revisarse el modo de reconocerlos para posteriormente analizar cuestiones como por ejemplo:

a. Cualquier número mayor que tres puede escribirse como suma de números primos:

4= 2+2
5=2+3
6=3+3

b. Cuanto mayor es un número más números menores que él hay y por lo tanto hay mayor posibilidad de encontrarle divisores, entonces cuanto más me aleje del cero menos densidad de primos habrá.

c. En el libro noveno de los Elementos de Euclides se plantea que la sucesión de primos es infinita, dado que siempre se puede encontrar un primo mayor.

2 x 3 +1= 7
2 x 3 x 5 +1= 31
2 x 3 x 5 x 7 +1= 211
2 x 3 x 5 x 7 x 11 +1= 2311
2 x 3 x 5 x 7 x 11 x 13 +1= 30031

¿Pueden obtenerse todos los primos con este método? ¿Existe un último número primo?

2 x 3 x 5 x 7 x 11 x 13 + 1 = 30021

Veamos que este no es un método para generar números primos ya que 30031 no es primo.

Pero lo que podemos saber es que 30031 no es divisible por 2 ni por 3 ni 5 ni 7 ni 11 ni 13, sus factores primos serán mayores que 13. En efecto 30031 = 59 x 509.

Dado un número 2 x 3 x 5 x 7 x 11 x 13 x...x...x...p + 1 = n o bien n es un número primo mayor que p (como en el caso de 7, 31, 211, 2311) o bien sus factores primos son mayores que p como en el caso de 30031. Esto mostraría que no existe un último primo.

Trabajos como éstos acercan a los alumnos/as a la forma del razonamiento deductivo, a la búsqueda de contraejemplos mostrando que no es el cálculo el único interés de la enseñanza en esta etapa. En estas exploraciones el uso de la calculadora resulta indispensable para no desviar el objetivo de la actividad.

Se podrá proponer buscar ejemplos de la conjetura de Goldbach que propone que todo número par mayor que 6 y menor que 100.000 puede expresarse como suma de dos números primos.

6= 3+3

se podrán buscar formas de expresar

8=
10=
12=
14=
198 =

Este camino de búsqueda y exploración permite al docente proponer cuestiones que integren lo que se ha construido.

Si un número es primo ,¿es cierto que el anterior o el siguiente es múltiplo de 6?.

Mostrar con por lo menos cinco ejemplos que todo natural par mayor que 4 es suma de dos números primos.

¿Cuáles son los naturales de tres cifras divisibles por 7 y 11?

Mostrar con ejemplos que al considerar un número natural, el siguiente del doble y su mitad son coprimos (no tienen divisores comunes distintos de 1).

Se estudiará además la potenciación (con exponente positivo) y radicación de números naturales estableciendo significados, usos y propiedades.

También será este un momento adecuado para descubrir y demostrar las propiedades de la potenciación como producto y cociente de potencias de igual base, potencia de otra potencia, propiedad distributiva de la potenciación con respecto a la multiplicación y a la división. Propiedad distributiva de la radicación con respecto a la multiplicación y a la división. Veamos propuestas:

1. Mostrar con ejemplos que el anterior a una potencia de 4 es divisible por 3.

2. El triángulo de Fibonacci (disposición particular de la sucesión de los números impares) permite escribir la suma de cada fila como potencia cúbica de los naturales:

1										1	1^3
3	5									3+5= 8	2^3
7	9	11								7+9+11=27	3^3
13	15	17	19							13+15+17=64	4^3
21	23	25	27	29						21+23+25+27+29=625	5^3
31	33	35	37	39	41					=	
43	45	47	49	51	53	55				=	
57	59	61	63	65	67	69	71			=	
73	75	77	79	81	83	85	87	89		=	
91	93	95	97	99	101	103	105	107	109	=	

¿Qué se puede conjeturar a partir del trabajo anterior?

¿Son equivalentes las siguientes expresiones?:

- Los cubos de los naturales pueden obtenerse como suma de impares.
- La suma de impares puede obtenerse calculando el cubo de un natural.

3. De la siguiente información ¿qué puede conjeturarse respecto de los cuadrados?

1 **1+3=4** **1+3+5 = 9**

Comparar la conjetura con la del triángulo de Fibonacci. ¿Expresan lo mismo?

¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?

Euclides descubrió que si **(2^{n+1} - 1)** es **primo 2^n x (2^{n+1} - 1)** será un **número perfecto**.

Verificar usando calculadora que los resultados son números perfectos:

$2^1 (2^2 - 1) = 6$

$2^2 (2^3 - 1) = 28$

$2^3 (2^4 - 1) = 120$

$2^4 (2^5 - 1) =496$

$2^6 (2^7 - 1) = 8128$

4. Resulta interesante analizar el caso de las potencias sucesivas de 2 .Es conveniente organizar las potencias de modo de facilitar la búsqueda de regularidades.

2^2 2^3 2^4 2^5 2^6 2^7 2^8 2^9 2^{10} 2^{11}

4 8 16 32 64 12**8** 25**6** 51**2** 102**4** 204**8**

Para orientar en la investigación el docente puede preguntar por las cifras en que terminan las potencias:

¿En qué cifra terminan los resultados de las potencias de exponente par?

En las potencias de 2 los números tienen como última cifra 2, 4, 6 u 8. Las potencias con exponentes pares terminan en 4 ó 6 y las impares en 2 o en 8. Al profundizar la observación se concluye que los exponentes múltiplos de 4 tienen sus resultados terminados en 6.

Los exponentes pares no múltiplos de 4 tienen resultados terminados en 4.

A esta altura los alumnos/as podrán responder preguntas como:

¿En qué cifra termina 2^{254}?

Analizando con más detenimiento las potencias de exponente impar podrán responder:

¿En qué cifra termina 2^{523}?

Idéntico trabajo podrá hacerse con las potencias de base 3, 4, 5, 6 etc. que llevará a ver en la matemática un orden que invita a ser descubierto.

Resultará importante promover el uso de distintos tipos de cálculo (mental, escrito, con calculadora, exacto o aproximado), fundamentando la estrategia elegida en relación con la situación planteada.

Se utilizará la estimación del cálculo pensado para determinar la adecuación del resultado de cálculos: es decir, se estimará la razonabilidad de resultados. Deberá promoverse la utilización de la calculadora para:

- Resolver problemáticas cuyo interés radique en los procedimientos más que en el cálculo mecánico.
- Trabajar en situaciones que involucren cálculos complejos.
- Verificar cálculos realizados.

Para el uso de la calculadora pueden plantearse situaciones del tipo:

¿Cuál es el menor número natural que multiplicado por 415 da un producto de 4 cifras?

Obtener el resto dividir al 784 por 13 con calculadora.

Problemas como el siguiente estimulan la aparición de estrategias para el cálculo mental:

Si 7 x 13 es 91 aplicar propiedades para mostrar que 35 x 26 = 91 x 10

35 x 26 = 7 x 5 x 13 x 2 aplicando la propiedad conmutativa y asociativa de la multiplicación tendremos:

(7 x 13) x (5 x 2) = 91 x 10

Proponer la búsqueda de otros ejemplos por parte de los alumnos/as, para ser resueltos por todos.

Con el mismo fin resultará interesante analizar formas de resolver multiplicaciones con números cercanos a las potencias de 10, por ejemplo:

3200 x 9 = 3200 X (10 -1) = 3200 x 10 -3200 x 1=32000 -3200

3200 x 99=

3200 x 990=

A partir de lo analizado en la actividad anterior puede proponerse la siguiente indagación usando cálculo escrito:

Escribir números de tres cifras, multiplicarlos por 7, luego al resultado por 11 y por último a este nuevo resultado por 13. ¿qué se observa? Justificar.

En cuanto a la resolución de cálculos combinados se promoverá su resolución utilizando diferentes modelos de calculadoras, estudiando las convenciones acerca de las maneras de resolver ese tipo de cálculos: separación en términos y uso de paréntesis cuando sea necesario, discusión de lo pertinente de acuerdo a cada caso, vale decir, se evitará proponer cálculos con paréntesis, corchetes y llaves en forma aislada y mecanicista.

Se utilizará la estimación como estrategia de control de las operaciones realizadas con calculadora.

Por ejemplo: cargar de una sola vez los siguientes cálculos en la calculadora científica de modo tal que al apretar el signo = aparezca en el visor el resultado del mismo. Registrar los intentos hasta lograr el objetivo para ser socializados posteriormente.

$1/2 \times [3 + 5 \times (3/4 + 2) - 1] =$

$[(41 \times 2): (3 \times 4)]^2 =$

$18: (6 \times 4 + 3 \times 7^2) =$

Números racionales positivos

Se estudiará el orden en Q^+ mediante la resolución de problemas como el siguiente:

Si se elige un número entre 33,6 y 72,6 ¿entre qué valores estará comprendido:

a. ¿su tercera parte?
b. ¿su doble?
c. ¿su mitad?

Ubicar todos estos números en la recta numérica.

Este estilo de problema contribuye además a la construcción del concepto de densidad en Q^+.

Se promoverán estrategias de cálculo pensado para estimar resultados en Q^+, analizando y fundamentando diferentes formas de resolver. Se problematizará la construcción de algoritmos convencionales en Q^+.

Un estilo de problemas que permita la entrada al cálculo estimado en Q^+ es :

Elegir un número entre los siguientes: 37, 41, 73.

Anotarlo en el visor de la calculadora, multiplicarlo por un número tratando de acercarlo lo más posible a 100. Si no se llegara, volver a multiplicar el resultado por otro que los acerque más a 100. Hacerlo hasta 5 intentos y anotar el número final calculando la distancia a 100.

Otro tipo de problema de estimación:

23 x 49 sin calculadora puede estimarse a partir de 20x 50 = 1000.

23x50 = 1000 + 150 ¿Por qué?

23x49 = 1150 – 23 = 1127 Justificar

Luego puede pedirse:

Decidir cuál de las respuestas propuestas dan una buena estimación en cada caso y por qué.

420 x 52 se acerca a :
220 2200 22000
76 x 76 se acerca a:
5000 4800 6000
34 870 / 210 se acerca a:
2000 200 20
1890 / 94 se acerca a:
20 200 2000
1890 / 0,94 se acerca a:
20 200 2000
Raíz cuadrada de 1000 se acerca a:
15 30 40

Se plantearán problemas que impliquen el uso de las operaciones y sus propiedades y que amplíen o profundicen los significados de los números racionales en sus diferentes representaciones.

Estudio de la fracción como:

- cociente y su expresión decimal.
- razón
- probabilidad.
- porcentaje
- punto en una recta numérica

Estudio de la fracción como cociente y su expresión decimal.

Este punto ofrece una interesante posibilidad a todos los alumnos/as de realizar indagaciones acerca de los resultados de las divisiones.

Se dividirá la clase en ocho grupos. Cada grupo tomará los números del 1 al 12 y los dividirá usando calculadora por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 según se le indique.

Deberán registrar y analizar los resultados obtenidos tratando de descubrir regularidades para comunicarlas a sus compañeros.

1 : 2 = 0,5   2 : 2 = 1   3 : 2 = 1,5   4 : 2 = 2   5 : 2 =2,5 ....

1 : 3 = 0,333   2 : 3 = 0,666…   3 : 3 = 1   4 : 3= 1,333..   5 : 3 = 1,666…   6 : 3= 2……..

1 : 4 = 0,25   2 : 4 = 0,5   3 : 4 = 0,75   4 : 4 = 1   5 : 4= 1,25

1 : 5 = 0,2   2 : 5 = 0,4   3 : 5 = 0,6   4 : 5 = 0,8   5 : 5 = 1   6 : 5 = 1,2

1 : 6 = 0,1666 ....

1 : 8 = 0,125 ....

1 : 9 = 0,1111… ....

De este modo surgirán en la clase conclusiones como:

La división por 2 da un número natural para los pares y para los impares una parte entera y 5 décimos.

En la división por 4 los impares siguientes a un múltiplo de 4 dan 25 después de la coma. 75 después de la coma para el anterior a un múltiplo de 4.

Si es un par no múltiplo de cuatro la parte con coma es 5. Es decir, si hacemos 45 dividido 4 da coma 25 por ser el siguiente de un múltiplo de 4.

En la división por 3 si el dividendo no es múltiplo de 3, el resultado es periódico. Será 3 para el caso del siguiente de un múltiplo de 3 si no será 6. En este caso habrá que analizar que algunas calculadoras científicas redondean la última cifra del visor a 7.

Al dividir por números pares como 2 y 4, los números que conforman la parte decimal son múltiplos de 5: 25, 50, 75 y los números de la parte decimal de la división por 5 son pares.

Esto puede llevar a tratar de encontrar una justificación a la conjetura de que la división por 5 está relacionada con la multiplicación por 2.

32 : 5 = 6,4 (64 es el doble de 32)

71 : 5 = 14,2 (142 es el doble de 71).

Parece que para dividir por 5 podemos hacer el doble y correr la coma.

Dividir por 5 es x2 y dividido 10 .a : 5 = a x 2 : 10 Aquí aparece también la fracción como operador.

Como probabilidad

Si se piensa en la experiencia de arrojar dos dados y registrar su suma, comprobaremos que de 36 pares de números del espacio muestral, 9 son múltiplos de 4.

La razón 9/36 es representativa de la situación.

1/4 es una fracción aritméticamente equivalente, pero ¿qué significa 1 y qué significa 4?, lo mismo ocurre para la fracción 5/20. En cambio 25/100 que representa el 25% es expresión usual y brinda una idea de la situación más cercana a la original. Es importante reflexionar sobre el cuidado necesario en el uso de fracciones equivalentes ya que no siempre conservan su sentido en el problema.

Como razón

El color verde mar se logra mezclando pintura azul en razón 2/3 con pintura verde

a. Explicar el significado de 2/3 en este caso.

¿Cuánta pintura verde se debe agregar a un litro de azul para obtener verde mar?

¿Por qué?

¿Cuántos litros de azul deben mezclarse para obtener 10 litros de verde mar?

Como Porcentaje

Dado que el concepto de fracción como porcentaje es de uso corriente, se lo puede abordar con problemas sencillos:

Una lata de café contiene normalmente 450 gramos. En una promoción se ofrece 25% gratis. El envase dice 550 gramos ¿es verdadera la oferta?

Como punto en una recta numérica

Se pondrá en discusión la diferencia entre por ejemplo 3/5 y 3,5.

Es común que los alumnos/as crean que los números mencionados son equivalentes, por lo que convendrá promover la discusión acerca del pasaje de una forma de representación a otra para facilitar su comparación, así como sobre la consideración de fracciones mayores que la unidad y sus diferentes modos de representación como en el caso de 3 1/2 ; 7/2 ; 3,5.

La siguiente propuesta intenta superar la dificultad en la comparación y ordenamiento en Q^+. Al mismo tiempo que se continuará buscando puntos medios con el objeto de introducir gradualmente a la idea de densidad en Q.

¿Qué número está en la mitad de ….

- 100 y 200?
- 120 y 160?
- 18 y 19?
- 6, 3 y 6,4?
- 8,4 y 8,5?
- 4, 42 y 4,43?
- 3/2 y 15/4?

Para el trabajo con aproximación y redondeo puede proponerse que usando calculadora se responda:

¿De qué número entero está más cerca?

3,7 x 7,8= como el resultado es 28,86 está más cerca de 29.

2,1 x 3,9 x 6,5= como el resultado es 53,235 está más cerca de 53.

Analizar otros tipos de aproximación:

39,3 x 45,9

¿Está más cerca de 1.800 o de1.810?

Como 39,3 x 45,9 = 1803,87 la respuesta pedida será 1800.

De quién esta más cerca

145,6 x 35,7

¿De 5.100 o de 5.200?

Como 145,6 x 35,7 = 5197,92 la respuesta pedida será 5200

- Encontrar una multiplicación de decimales tal que el producto se aproxime a 348.

Introducción al Álgebra y al estudio de las Funciones

Lectura, interpretación y construcción de gráficos y tablas

Se estudiará la forma convencional para la localización de objetos y lugares, analizando mapas y guías de transporte. Se elaborarán y optimizarán recorridos, usando diferentes estrategias e instrumentos.

Se realizará la ubicación y representación de puntos mediante coordenadas en el plano.

Se analizarán situaciones que puedan representarse mediante tablas, diagramas, gráficos.

Por ejemplo: encuestas, información censal, informe de consumos de servicios, comparaciones de precios, estadísticas deportivas, tablas de pesos y alturas, pirámides poblacionales, etc.

Se promoverá la elaboración de hipótesis, conjeturas y anticipaciones a partir de información extraída de gráficos de todo tipo, analizando las limitaciones de los mismos.

Se abordará el concepto de variable en matemática, se realizará un trabajo exploratorio de variables que se relacionan entre sí, identificando el modo en el que una varía en función de la otra y viceversa realizando un estudio de la dependencia o independencia de una variable con respecto a otras.

Proporcionalidad

Uso de la proporcionalidad en situaciones de la vida cotidiana: recetas de cocina, mezclas para albañilería, cantidad de semilla según el área del terreno a sembrar, entre otros.

Expresiones usuales de la proporcionalidad (porcentaje). Fórmulas que impliquen relaciones de proporcionalidad.

Por ejemplo :

- La variación del área de un rectángulo de altura constante en función de la base:
  A = bx3, para el caso de rectángulos de altura 3.
  Es importante que el alumno/a tenga en cuenta la doble proporcionalidad del área del rectángulo respecto de la base y de la altura. La fórmula A = bxh resulta del hecho de que el área es proporcional a la altura cuando la base es constante y a la base cuando la altura es constante, y que la base y la altura son magnitudes independientes
- La variación del perímetro de polígonos regulares en función de la longitud del lado: P = 6xl para el caso de hexágonos.

El número π ha sido estudiado con anterioridad para la construcción de las fórmulas de la longitud de la circunferencia. Aquí se retomará el tema, de manera de establecer la proporcionalidad existente

entre la longitud de la circunferencia y su diámetro. El número π aparece como la constante de esta proporcionalidad.

Se estudiarán funciones de dominio discreto como por ejemplo: *la proporcionalidad inversa entre el valor del ángulo central de un polígono regular inscripto en una circunferencia y el número de lados.*

Número de lados	Valor del ángulo central
3	120
4	90
5	72
6	60
7	
8	
9	
10	
12	
15	
20	
36	
n	

Los problemas clásicos de proporcionalidad directa podrán enriquecerse mediante consignas de trabajo que apunten a la construcción de tablas donde puedan descubrirse y aplicarse las propiedades.

Por ejemplo, en el caso del envases de media docena de un producto y cantidad de productos.

Cantidad de envases (e)	Cantidad de productos P
3	18
4	24
5	30
6	36
7	42
12	72
e	P = e x 6

Se podrá analizar que si duplicamos en la primera columna la cantidad de envases le corresponderá el doble de la cantidad de productos en la segunda columna:

3 18
X 2 ↓ x2 ↓
6 36

P (2x3) = 2xP (3)

A la suma de cantidades de envases le corresponde la suma de cantidades de productos en la segunda columna.

2 12
\+ +
3 18
---------- -----------
5 30

P (2+3) = P (2) + P (3)

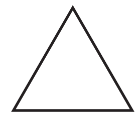
Lo que otorga mayor sentido que la regla de tres simple, que es asimilada por lo general
a la proporcionalidad pero que puede estar desprovista de significado.
Es también importante el análisis de situaciones que no son proporcionales.

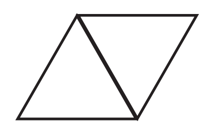
Iniciación al trabajo algebraico

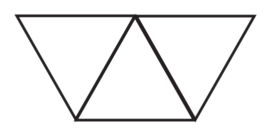
Las regularidades en configuraciones de embaldosados, guardas geométricas, secuencias, brindan la posibilidad de descubrir términos generales para sucesiones numéricas.

Ejemplo

Construir una tabla en la que pueda apreciarse la relación existente entre la cantidad de triángulos de una tira y la cantidad de segmentos necesarios para formarla.



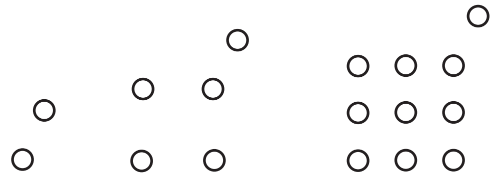




Expresar esa relación para un número n de triángulos.

El problema precedente permite encontrar la expresión $2n+1$ como término general.

El siguiente gráfico corresponde a la expresión n^2+1.



Dibujar el esquema que sigue en la secuencia.

Construir una tabla con el número de esquema y su número total de puntos.

¿Cuántos puntos tendrá el esquema número ocho? ¿Y el veinte?

¿Qué forma tendrá el de 101 puntos?

Es importante considerar tanto la construcción de una ley general como la interpretación de las ya elaboradas. A tal efecto pueden proponerse actividades como:

a. Dar ejemplos que muestren que las siguientes afirmaciones son verdaderas, para valores naturales de n:

$2 \times (5^n + 1)$ es divisible por **4**

$10^{2n} - 1$ es divisible por **11**

$3^{2n-1} + 2^{n+2}$ es múltiplo de **7**

$3^{2n+2} + 2^{6n+1}$ es múltiplo de **11**

b. Analizar cuáles de las siguientes expresiones representan números pares para cualquier n natural

$3n^2 + 1$

$(n+1)(n-1)$

$n^3 - n$

$n(n+1)$

Probabilidad y estadística

Fenómenos y experimentos aleatorios

Se realizará el estudio de situaciones en las que interviene el azar (juegos, experimentos, simulaciones) en el transcurso de las cuales puedan identificarse sucesos ciertos, imposibles, contrarios e incompatibles.

Mediante experiencias propuestas por el docente, los alumnos/as registrarán en tablas u otros soportes, la frecuencia con la que ocurre un suceso, ponderando la probabilidad de éste de manera cualitativa comparando con otros sucesos del mismo experimento.

Ejemplo*:*

a. *Alguien piensa un número entre 1 y 20.*

¿Qué es más probable?:

1. que sea par
2. que sea menor que 15
3. que sea múltiplo de 3.

b. *alguien piensa dos números del 1 al 6*

¿Qué es más probable?

1. que sumen 7.
2. que ambos sean pares.
3. que ambos sean múltiplos de 3.
4. que sean consecutivos.

En el proceso de recolección de datos para la estimación de la probabilidad de sucesos, se promoverá la sistematización de aquellos: *una vez recolectados los datos, se los organizará adecuadamente (mediante tablas, gráficos, etc.) para posibilitar su descripción y utilización.*

Ejemplo*:*
En la siguiente tabla se registrará con una cruz la suma de los puntos que aparecen al arrojar dos dados 100 veces

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

a. ¿Qué número podría acumular más cruces? ¿por qué?
b. ¿Qué número podría acumular menos cruces? ¿por qué?
c. ¿Existen números que podrían acumular la misma cantidad de cruces? Justificar la respuesta.
d. ¿Qué cambios deberán efectuarse para repetir el experimento con tres dados?

Se analizarán las ventajas de cada una de las distintas formas de expresión o registro (verbal, gráfica, por tablas, etc.) en referencia a la situación en la que se deba interactuar.

Se trabajará en el cálculo combinatorio, mediante la construcción de diagramas arbolados para la determinación de espacios muestrales.

Ejemplos:

a. Si se arrojan a la vez un dado y una moneda. Analizar todas las posibilidades que puedan salir.
b. Se lanza una moneda hasta que aparecen dos caras seguidas analizar qué puede suceder.

Se analizará la influencia del azar en algunos juegos. Se pondrá especial atención en explicitar el uso de la probabilidad cualitativa durante el desarrollo de un juego (por ejemplo: preguntando ¿por qué XX realiza esta jugada?, ¿habrá otra más conveniente?, ¿cómo justifican esta afirmación?, ¿si te tocara a vos jugarías igual? ¿Por qué?, etc.). Por otra parte se pondrá especial atención en trabajar también con juegos en los que el azar no intervenga como variable central, haciendo hincapié en que no todos los sucesos son de tipo aleatorio.

Estadística y probabilidad

Mediante el estudio de información extraída de publicaciones, se iniciará el análisis de encuestas poniendo especial atención a la cantidad de personas encuestadas y las características de las mismas, para opinar acerca de la representatividad de las muestras.

Se introducirá el concepto de población y de muestra representativa de una población, analizando las variables a tener en cuenta para que una muestra sea representativa.

Se calcularán y establecerán algunas medidas de tendencia central como la moda, la media aritmética y la mediana. Se utilizarán estas herramientas para la solución de diferentes problemas, discutiendo la pertinencia del uso de cada una.

Por ejemplo: Se tendrá en cuenta la moda y no el promedio con respecto a hábitos de consumo, para la toma de decisiones acerca del tipo de productos a fabricar. El promedio es útil para determinar el valor alrededor del que oscilan las medidas de la presión sanguínea de una persona.

De este modo se establecerán relaciones fundamentadas entre la estadística y la evaluación de probabilidades *(por ejemplo: estimación de la probabilidad de resultados deportivos en función de datos estadísticos extraídos de publicaciones y en diferentes lenguajes*).

Ejemplo final: Buscar los números primos menores que 200 y graficar su cantidad en los siguientes intervalos: 1-10, 11-20, 21-30 ….191-200 Realizar el gráfico acumulativo. ¿Qué información brinda este último que no brinda el anterior?

Orientaciones para la Evaluación

En la Escuela Secundaria Básica la evaluación en esta materia deberá hacer ver a los alumnos/as la importancia de superar la sola memorización. Como en las clases se prioriza la participación y el hacerse cargo de la resolución de problemas matemáticos, esto deberá tenerse en cuenta a la hora de evaluar.

Los instrumentos de evaluación que se utilizan en esta etapa no deben medir sólo el dominio de mecanismos o la memorización de algoritmos, porque ese no es el sentido ni el enfoque de esta propuesta curricular.

La evaluación es un proceso que brinda insumos a docentes y alumnos/as para conocer el estado de situación de la tarea que realizan juntos. Por ejemplo, las dificultades mencionadas acerca de la transformación de fracciones en decimales y viceversa, serán un interesante campo de intervención del docente donde se podrá verificar el modo en que los alumnos/as van superando los errores y tomando conciencia de los mismos a través de la interacción con los otros y con la materia.

Es importante que la calificación sea reflejo de la distancia entre lo que se espera que los alumnos/as logren y lo efectivamente logrado por ellos. El alumno/a debe conocer claramente esto que se espera que logre, por ejemplo en el caso del estudio del lugar geométrico, los alumnos/as deberán tener presente para las construcciones, las propiedades que explican el uso de determinados útiles de geometría, y es importante que esto figure en detalle en las carpetas. La carpeta, además de incluir el registro de las actividades realizadas, debe contener lo que se debe estudiar.

Finalmente, la comunicación y el intercambio logrados en cada clase de matemática no deben interrumpirse por la aplicación de ningún instrumento de evaluación.

Bibliografía

Silvina Gvirtz y M. E. Podestá comp., *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza.* Buenos Aires. Granica, 2004.

Annie Berté, *Matemática Dinámica,* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, A-Z Editora, 1999.

Annie Berté, *Matemática de EGB 3 al polimodal,* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, A-Z Editora, 1999.

Marta Fandiño Pinilla, *Le frazioni. Aspetti concettuali e didattici*. Bologna, Pitagora Editrice, 2004.

Gèrard Vergnaud, *Aprendizajes y Didácticas: ¿Qué hay de nuevo?* Buenos Aires, Edicial.1997.

Yves Chevallard, *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, Aique, 1997.

In Fischbein E, Vergnaud G., *Matematica a scuola: teorie ed esperienze*. Bologna, Pitagora Editrice.1992.

Mabel Panizza, *Razonar y conocer.* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

Humberto Plagia, Ana Bressan, Patricia Sadosky, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática.* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

Patricia Sadosky, *Enseñar Matemática hoy*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

Carmen Sessa, *Iniciación al estudio didáctico del Algebra.* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

Sitios recomendados

http://www.sectormatematica.cl/articulos.

http://www.uncoma.edu.ar/.../clave/didactica_de_la_matematica/

http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=219055

Http://www.peda.com/download/ Permite descargar polypro, software de cuerpos geométricos.

http://www.unlu.edu.ar/~dcb/matemat/geometa1.

http://www.sectormatematica.cl/revistas.htm

http://www.campus-oei.org/oeivirt/edumat.htm

Prácticas del Lenguaje

1º año (7º ESB)

Índice

La Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la ESB

Una de las características fundamentales en la concepción de esta materia, consiste en que se lo considerará un espacio donde el objeto de enseñanza lo constituyen las **prácticas del lenguaje.**

Esto implica un cambio de perspectiva respecto de otros diseños curriculares y de ciertas concepciones acerca de la didáctica del área, entre las que se destacan:

- El modo en que se entiende la construcción de los saberes en este espacio curricular: la práctica del lenguaje pone en juego acciones comunicativas, donde hacer (es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos) presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer), pero no a la inversa: no hay "un saber" anterior al uso de la lengua que lo garantice, pero a medida que se la usa, ese saber se puede ir construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha.
- El modo en que se concibe al objeto de conocimiento a ser enseñado: confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sea textuales, oracionales, léxicas), sino preservándolo como objeto.

Esto supone, por un lado revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan.

Por otro lado, el hecho de poner el foco en las prácticas del lenguaje tomándolas como objeto de enseñanza, permite también repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades áulicas que se presentaron a partir de lo que se entendió por "enfoque comunicativo". Si bien las propuestas de enseñanza derivadas en mayor o menor medida de este enfoque lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso, en gran cantidad de oportunidades el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades arbitrarias provocando un tratamiento poco reflexivo de su uso. Por ejemplo, una de las cuestiones que suscitó una serie importante de inconvenientes es que la didáctica del área tuviera que pensarse en el marco de una propuesta curricular que presentaba por separado lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura. Esto condicionó el diseño de actividades áulicas hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje, permitiendo sólo una recuperación parcial de la misma (en relación con las propuestas estructurales donde esta concepción integral estaba definitivamente desarticulada).

Otro de los puntos que ha tenido un protagonismo más o menos problemático durante los últimos años es el tratamiento de la gramática. Su enseñanza en el marco de las concepciones estructuralistas no parecía ofrecer mayores inconvenientes; con el supuesto de que "analizar oraciones ayuda a pensar, escribir y conocer mejor la estructura del idioma", durante un largo período no se puso en duda que la función del docente del área era enseñar el sistema de la Lengua y la relación que se establece entre los elementos que lo componen. Desde hace algunos años el desplazamiento de la gramática oracional a la gramática textual fue de gran ayuda para pensarla a partir de unidades menos abstractas y teóricas y para comenzar a abordar algunas cuestiones relacionadas con el uso, pero de ningún modo logró formar verdaderos usuarios del lenguaje; es decir, alumnos capaces de usar el lenguaje y a la vez reflexionar sobre su uso para construir conocimientos en torno a él.

Por otro lado las teorías tradicionales de la comunicación, que se limitan a afirmar que el receptor recibe un mensaje que fue enviado por el emisor, tampoco lograron dar respuestas a la enseñanza. El concepto de competencia comunicativa, forjado en el marco de las teorías transmisivas de la comu-

nicación, fue exportado a las teorías constructivistas generando ciertas contradicciones: ¿la competencia para comunicarse es algo general (social) o particular (de un sujeto)? ¿Es algo que se adquiere o que se construye (aprende)?

Como puede constatarse, la comunicación tampoco es un simple asunto de hablar, escuchar, leer y escribir, aunque supone todo esto: estas simplificaciones condujeron a un tratamiento por lo menos superficial de la comunicación humana, y un abandono de la enseñanza de las complejidades del lenguaje, en función de la mera reproducción escolar de acciones que los chicos ya llevaban a cabo fuera de la escuela.

Lejos de ofrecer un nuevo panorama o una nueva perspectiva para enseñar y aprender a usar y conocer el lenguaje en sus múltiples dimensiones, las clásicas actividades de reconocimiento del sujeto y el predicado, se terminaron sustituyendo por actividades de reconocimiento del emisor, del receptor, clasificación del tipo textual, o por la graficación del esquema comunicativo de Jackobson. El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar al uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje, no propiciar este tipo de sustituciones, ni la realización de ejercicios en torno a cuadros o clasificaciones nuevos. Se entiende aquí que las posibles sistematizaciones y conocimientos de diversa índole se pueden realizar a partir de estas prácticas: para ello será fundamental, imprescindible y protagónica la participación de los alumnos en distintos intercambios comunicativos *con* y *a través* de los discursos orales y escritos.

Por ello en este Diseño Curricular no hay divisiones entre lengua oral, lengua escrita, lectura, ni escritura de manera tajante, ya que en el uso, todas estas dimensiones se encuentran en mayor o menor medida siempre relacionadas y dependen unas de otras.

El desafío de la escuela será formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. En otras palabras, la responsabilidad de la educación es formar a los alumnos como:

- practicantes activos de la cultura escrita;
- intérpretes críticos de los mensajes de los medios de comunicación;
- personas capaces de hacer oír su voz en los diversos contextos en los que se desempeñen y dispuestas a escuchar las voces de otros;
- conocedores y practicantes de usos más especializados, como es el discurso literario;
- estudiantes que, a partir de sus prácticas del lenguaje adecuadas a los propósitos de este ámbito discursivo, puedan permanecer en el sistema educativo, completar su ESB y proseguir sus estudios académicos.

Entonces, para que dichos aprendizajes se produzcan, desde la enseñanza se tendrán que generar las condiciones para que los alumnos participen activamente en todas estas prácticas, las constituyan en objeto de reflexión, sistematicen conocimientos y asuman una actitud crítica frente a los distintos discursos. Para ello será necesario, entre otras cuestiones, sostener algunos criterios fundamentales a tener en cuenta:

- **la continuidad pedagógica**: es necesario ejercer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en forma sostenida.
- **la diversidad**: sólo es posible apropiarse de las prácticas participando en diversas situaciones, con diferentes propósitos comunicativos, en relación a distintos interlocutores, abordando diversos géneros discursivos, asumiendo distintas posiciones, entre otras posibilidades.
- **la alternancia metodológica:** también debe haber diversidad en las propuestas de enseñanza, tanto en cuanto a la utilización del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, actividades permanentes y actividades independientes- sistemáticas y ocasionales), así como en la modalidad de organización (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total, tareas obligatorias y optativas, por ejemplo).
- **la creación de un ambiente de trabajo cooperativo:** es necesario que todos los alumnos se sientan convocados a intervenir, autorizados a expresar sus ideas, interesados en escuchar las ideas de los demás y en

poder confrontarlas, con confianza para ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse, sabiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente, la colaboración de sus compañeros y haciéndose cargo de la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal.

Por qué hablar de *prácticas del lenguaje* y no de *lengua*

"No experimentamos el lenguaje en el aislamiento
– si lo hiciéramos no lo reconoceríamos como lenguaje."
M.A.K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social*

Como se sabe, cuando F. de Saussure, influido por el interés de crear un objeto de estudio para la ciencia a la que llamaría *lingüística* decidió estudiar la *lengua*, lo hizo mediante una operación de recorte dentro del *lenguaje:*

"*El lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo entre diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna categoría de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad.*"[1]

La complejidad que tienen los hechos del lenguaje, y que en principio se presentó como una dificultad para convertirlo en el objeto de estudio de una ciencia propia, fue sustituida por un objeto que si bien forma parte del lenguaje, constituye sólo su parte homogénea, psíquica, convencional, general: la lengua.

Durante años se asumió que este objeto de estudio –la lengua-, entendido meramente como un sistema de signos, debía ser también un objeto de enseñanza en los diversos niveles de la educación formal.

Esto llevó a que, además de perder el sentido del objeto, la enseñanza del sistema de la lengua no lograra producir saberes genuinos, utilizables, profundos, y pertinentes acerca del lenguaje.

La enseñanza de esa unidad desvinculada del uso, clasificable y abstracta llamada lengua, descansó en serie de simplificaciones, ordenamientos, y descontextualizaciones que obedecían más a la lógica de la ciencia en boga que en la comprensión de la naturaleza de la comunicación humana.

Las investigaciones lingüísticas posteriores a Saussure (sobre todo las de índole pragmática), terminaron no sólo orientándose nuevamente hacia el uso lingüístico, sino que prestaron una especial atención a sus complejidades, incluso aquellas que condujeron a las ciencias del lenguaje a abordar interdisciplinariamente su objeto.

Llamar a esta materia *Prácticas del lenguaje* supone pues, superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza sólo de categorías ideales y homogéneas. Estas categorías terminaron por construir una visión parcial y errónea de lo que significa un lenguaje: se entiende aquí que lenguaje y lengua son inseparables.

El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; está constituido por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y con las necesidades de la vida social por el otro: participar de la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios comunicativos, comunicar saberes, crear un mundo propio.

Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua natural es posible encontrar una manera determinada de concebir el mundo, pero la explicación de esta riquísima abundancia de formas de expresión no estará en la lengua misma, sino en el lenguaje.

Basta traer un simple y bello ejemplo para comprender el estrecho vínculo que existe entre lengua y lenguaje, y para ponderar esta relación en función de una mejor comprensión de las relaciones humanas. Cuenta el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss[2] que la proposición que nosotros construiríamos del

[1] Saussure, F. *Curso de Lingüística General*, varias ediciones.

siguiente modo: *"el hombre malvado ha matado al pobre niño"*, en chinook[3] se expresa así: *"la maldad del hombre ha matado a la pobreza del niño."*

Encontrar estas similitudes y diferencias supone más que un mero ejercicio de las operaciones comparativas: nos lleva a preguntarnos cómo vemos el mundo.

Sin dudas, lo más rico de la lengua se encuentra en su vínculo con el lenguaje.

Quién enseña a usar el lenguaje

Habitualmente se piensa que enseñar a usar el lenguaje corresponde sólo al docente de esta materia. Sin embargo, si se trata de enseñar a apropiarse de las prácticas del lenguaje, es decir, poner el foco en la dimensión social del uso de la lengua, entonces, se podría decir que toda la sociedad desempeña de una u otra manera un papel educativo: la televisión, la radio, las revistas, internet, los grupos de música, los discursos de otros adolescentes, entre otros. Los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberían también tener algunas particularidades frente a otros usos sociales, y esto hace que se constituya particularmente en una responsabilidad de todos los docentes (no sólo del de esta materia), el acceso a los discursos más vinculados con los ámbitos académicos y la cultura letrada en general.

Esto implica fundamentalmente:

- la construcción de un diálogo genuino entre las prácticas sociales y las prácticas escolares;
- la construcción de una didáctica integral de las prácticas del lenguaje dentro de la escuela.

Establecer un diálogo genuino entre la cultura escolar y la cultura social significa que la escuela debe apropiarse de aquellos universos discursivos que circulan socialmente y convertirlos en objeto de enseñanza, descontextualizando y recontextualizando los contenidos. En este marco, decir que "toda la sociedad enseña prácticas del lenguaje" es menos erróneo que parcial: en la sociedad la circulación del lenguaje responde a múltiples objetivos que casi nunca son didácticos, aunque en muchos casos provoquen o supongan nuevos aprendizajes. Por el ejemplo del uso de Internet.

No caben dudas de que el uso de los medios electrónicos han modificado las formas de leer y escribir los textos, y con ello, de pensarlos. Esto hace que sea necesario en la escuela revisar la forma en que se construyen los textos en estos medios: sus tipografías, formatos, ámbitos institucionales; pero también la forma de leerlos y escribirlos: el papel de la difusión de la información y la ampliación del público de usuarios, las formas de localizar y producir información (que requieren poner en juego una serie de relaciones asociativas que trascienden la linealidad habitual del sintagma) y el funcionamiento de la interactividad, entre otras.

- Los condicionamientos a los que quedan expuestos actualmente los modos a través de los cuales la cultura opera con el saber, hacen que sea necesaria una constante modificación de los soportes que permiten tanto el almacenamiento como la distribución de la información. Así es como las leyes del discurso se modifican: como se modifican los vínculos humanos.

En este sentido, la escuela no puede dejar de pensarse como parte de esa sociedad donde las prácticas del lenguaje se redimensionan de manera constante. Por eso es sumamente importante propiciar la construcción de espacios donde los docentes y alumnos entren en contacto con los nuevos discursos y las nuevas formas de construcción y circulación de los saberes.

Como se ve, el lenguaje no es únicamente una actividad comunicativa y cognitiva que permite producir y recibir textos, sino también una actividad que permite a los sujetos pensarse como individuos, como cultura, y por lo tanto, como sociedad.

Si bien en este mundo cambiante el usuario del lenguaje nunca llega a ser un "experto" (ya que esto supondría una constante y vertiginosa actualización de las formas de leer, escribir y comprender) es ne-

[2] Lévi-Strauss, Claude, *El pensamiento salvaje.* México: Fondo de Cultura económica, 2003. (p.11)

[3] Lengua del noroeste de América del Norte.

cesario orientar la atención didáctica hacia lo que hacen los lectores y escritores expertos cuando leen y escriben textos, y los problemas que se les plantean al hacerlo.

La pregunta entonces de quién enseña las prácticas del lenguaje debe reorientarse hacia la sociedad pero con mediación de la escuela.

Qué se entiende por práctica del lenguaje

Cuando se usa el lenguaje se pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Por medio de éste, todos participan de la vida social y a su vez construyen su individualidad: expresan ideas, defienden sus derechos, discuten con los demás, entablan relaciones afectivas, trabajan, influyen sobre los otros, se informan y organizan su pensamiento. Hablar un lenguaje implica estar inmerso en una manera de organizar y entender el mundo; bucear en él, constituye ni más ni menos que la apasionante tarea de preguntarse cómo es esa manera de ver el mundo.

Pero a su vez, "el lenguaje" no puede ser tomado como una sola cosa homogénea y estable: en la medida en que se trata de un hecho social, todas las complejidades, variaciones, cambios, que enfrenta el hombre como miembro de una sociedad y de una cultura, tienen su correlato en el discurso.

Por lo tanto, se llama *prácticas del lenguaje* a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

Las prácticas del lenguaje involucran algunas reflexiones en torno a los textos, pero no se agotan en ellas. Cuando los periodistas distinguen entre noticia, crónica, reportaje, entrevista, editorial, artículo de opinión, etc., hacen distinciones que pueden ser luego presentadas en otro ámbito, de otro modo, como ocurre por ejemplo en *Crónica de una muerte anunciada,* de Gabriel García Márquez: para que este texto pueda ser comprendido (en su sentido más amplio), no basta con pensarlo genéricamente como una crónica, es preciso pensarlo como un texto propio del ámbito literario. Para poder entender realmente un texto, es necesario remitirse al contexto en el que éste es producido, en el cual circula y el tipo de lector que espera; es decir, al ámbito donde ese texto se usa.

Además de estar orientadas por una finalidad y un propósito específicos, todas las prácticas del lenguaje están constituidas (precisamente porque son sociales) sobre determinadas reglas particulares que provienen de los "usos y costumbres", es decir, de la historia que tiene el discurso. Las formas más o menos estables que adquieren los géneros son históricas. También la forma de leerlos es social e histórica.

Esto quiere decir que no hay *una* forma de producir e interpretar textos en un ámbito de uso determinado, sino una infinita variedad. Eso hace que los sujetos deban aprender cuáles son las formas más o menos estandarizadas que permiten interactuar en los distintos ámbitos. En la medida en que los alumnos se enfrentan con esas formas que adquieren las prácticas del lenguaje de un ámbito social, se apropian con ellas de un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual, etc. que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. En la misma medida también se apropiarán de una forma de leer, de hablar, de escuchar, de escribir.

Expectativas de logro

Propósitos generales para la ESB

Se espera que al finalizar el ciclo los alumnos/as:

- comprendan y produzcan variedad de textos, teniendo en cuenta los patrones que los organizan y sus contextos de producción y recepción;
- utilicen todos los conocimientos gramaticales, normativos y ortográficos en función de la optimización de sus prácticas sociales del lenguaje;
- ejerzan sobre sus producciones e interpretaciones una tarea de monitoreo y control constantes;
- entiendan la lectura como actividad gratificante y placentera, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal;
- conozcan, analicen y valoren el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas;
- participen de experiencias sociales vinculadas con la literatura, estimándolas como posibilidad de apropiarse del patrimonio cultural;
- usen el lenguaje de manera reflexiva para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso;
- obtengan, seleccionen y se posicionen críticamente frente a la información para lograr múltiples propósitos, utilizando todos los recursos que estén a su alcance;
- den cuenta de lo aprendido, tanto en forma oral como escrita;
- interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social en tanto ciudadanos;
- expresen y defiendan sus opiniones y creencias entendiendo y respetando los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilizando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos;
- desarrollen gradualmente una actitud analítica y responsable frente a los medios masivos de comunicación.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as logren:

- participar como miembros activos de la comunidad de lectores, recurriendo a diversas fuentes y seleccionando las estrategias adecuadas a los siguientes propósitos (globales): leer para informarse, leer para estudiar, leer para entender normativas y reglamentos escolares;
- participar de la comunidad de lectores de Literatura recurriendo a una amplia gama de textos de diversos géneros y autores del patrimonio cultural universal, consultando la biblioteca y organizando cada vez con mayor autonomía un recorrido propio de lectura. Utilizar las estrategias adecuadas para la búsqueda y selección del material;
- al leer para estudiar, seleccionar, jerarquizar y organizar la información, registrarla y poder dar cuenta de lo aprendido tanto en forma oral como en forma escrita;
- realizar una lectura crítica de las noticias y crónicas periodísticas, comparando los distintos medios, distinguiendo hechos de opiniones y tomando una postura personal;
- participar como miembros de una comunidad de escritores, en prácticas que se elaboren en proceso –recurrente y estructural (no lineal)-, con plan, textualización, revisión de borradores y diseño de la versión final, con adecuación a diversos propósitos y para distintos destinatarios. Escribir diversos textos relacionados con el estudio (resúmenes, respuestas de consignas, cuadros sinópticos, etc.), comentarios de noticias, reseñas literarias, y textos expresivos estéticos a partir de la lectura de textos literarios;
- desarrollar prácticas de lenguaje oral –cada vez más formal-, con diversos propósitos y para distintos destinatarios: exposiciones orales de temas de estudio, comentarios de noticias o temas de interés, discusiones acerca de posicionamientos respecto de estos asuntos o de otros vinculados a las obras literarias abordadas y a las películas vistas;
- reflexionar permanentemente acerca del lenguaje –a partir del uso- en su más amplia variedad de aspectos: gramatical, ortográfico, léxico, pragmático. Conceptualizar y sistematizar contenidos lingüísticos en función de la optimización de las Prácticas del Lenguaje.

Orientaciones didácticas

A lo largo de la ESB se tiende a generar tanto un constante enriquecimiento de las prácticas, como una profundización progresiva de la reflexión sobre el lenguaje.

Para lograr una articulación equilibrada entre los conocimientos sobre las prácticas del lenguaje y el conocimiento sobre los contenidos involucrados en ellas, es necesario y fundamental reconocer la existencia y la especificidad de ambos tipos de conocimiento, y a la vez comprender que no pueden enseñarse uno sin el otro.

En el pasaje del uso social del lenguaje al aula, éste sufre una transformación necesaria, ya que la construcción del conocimiento requiere de una educación sistemática, a partir de actividades intencionalmente pensadas y diseñadas que se lleven a cabo de manera sostenida y regulada por el docente. El docente debe intervenir entonces de diversos modos (planteando problemas, evaluando las soluciones halladas para esos problemas, haciendo preguntas, seleccionando materiales de lectura, proponiendo modelos de uso...) pero siempre prestando especial atención a los momentos que permiten llevar a cabo reflexiones acerca del lenguaje, que tengan sentido y que puedan servir a los alumnos para próximas instancias tanto del uso como de construcción de nuevos conocimientos acerca del mismo.

En este Diseño Curricular se entiende que es necesario formar usuarios del lenguaje reflexivos y críticos, y que es esto lo que hace que se piense la enseñanza de las prácticas del lenguaje desde lo social hacia la construcción escolar del conocimiento y viceversa, en un diálogo constante donde se lleva a cabo la sistematización en la medida en que los alumnos se "encuentran" con múltiples situaciones donde esos conocimientos aparecen problematizados mientras se usa el lenguaje.

El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje

El tipo de proceso de enseñanza de las prácticas del lenguaje que se espera que se lleve a cabo requiere como primera medida un cambio de perspectiva respecto a la idea que se tiene acerca de cómo debe funcionar el tiempo didáctico. Es habitual que el docente se vea presionado por los tiempos institucionales, e incluso por las concepciones sociales de cómo se decide que un alumno "está aprendiendo": la proliferación de "temas" como indicador de clases "productivas", es una idea que suele estar muy arraigada en la cultura escolar.

Sin embargo, este tipo de concepción descansa sobre ciertos aspectos que es necesario revisar: la fragmentación de los contenidos –y con ellos del objeto de enseñanza (el lenguaje)–; la homogeneidad de las prácticas de enseñanza, la linealidad del tiempo didáctico y la discontinuidad del aprendizaje.

Cuando se organizan los contenidos en relación con un tiempo lineal (una hora, una clase, un mes...) e irreversible (un contenido abordado en ese lapso no vuelve a retomarse posteriormente), éstos necesariamente son tratados de manera fragmentaria: la única manera de enseñar los discursos sociales de este modo (en un tramo de tiempo que "abre y cierra" los contenidos) es descontextualizándolos respecto del lenguaje y fraccionando de manera más o menos arbitraria elementos que en el uso constituyen un todo. Esta manera de pensar el tiempo didáctico es oportuna si lo que se quiere enseñar son categorías abstractas y homogéneas, siguiendo la lógica con que han sido construidas (precisamente como ocurre con la descripción del sistema de la lengua), pero no cuando lo que se quiere enseñar es el uso.

Cuando se mira desde otro punto de vista el objeto de enseñanza, es necesario también mirar desde otro punto de vista el modo en que se lo enseña.

Enseñar el uso en diálogo con la reflexión requiere de la planificación flexible del tiempo, ya que los alumnos podrán construir los conceptos en la frecuentación con los discursos orales y escritos, y en esta frecuentación, el hallazgo de similitudes, generalidades, particularidades.

Algo similar ocurre con el modo en que se concibe la gradación de los aprendizajes: con un objeto de enseñanza tan heterogéneo y que incluye tantos niveles de complejidad, tantas formas, tantos aspectos y variables como es el lenguaje, es muy difícil decidir qué es lo más sencillo para enseñar y para aprender, y qué lo más complejo, porque en el uso todos estos aspectos están integrados.

Sin embargo, para transformar en contenido escolar esa infinitud de complejidades que supone la lengua en uso, es necesario llevar a cabo una serie de recortes no ya en función de las disciplinas que constituyen las ciencias del lenguaje (el texto, la oración, la palabra, el fonema, etc.) sino del mismo proceso de enseñanza. Éste ha sido un criterio fundamental para la selección, organización y gradación de los contenidos en este Diseño Curricular.

Las Prácticas del Lenguaje en tanto prácticas de lectura, escritura y oralidad

Tal como se las presenta, las Prácticas del Lenguaje constituyen porciones de lenguaje en uso, donde no se distingue entre lectura, escritura y oralidad. Una misma práctica puede poner en juego formas de manifestación tanto orales como escritas, así como procesos de lectura, escritura o interacciones orales.

Sin embargo, como se sabe, el tratamiento de la lectura, la escritura y la oralidad requiere tener en cuenta ciertos aspectos específicos (que involucran tanto una diversidad de procesos cognitivos, como formas de realización material y perceptual) con sus propias características, sus propias reglas, y su propia lógica, entre los que se destacan:

En la Lectura

El sentido de todo texto se construye a partir de lo que el texto propone y lo que el sujeto lector actualiza desde sus saberes previos, su universo cultural y anímico, en la dinámica interacción que es ese "diálogo" creativo, involucrado en el acto de leer.

Durante los últimos años, se ha prestado una especial atención a los aspectos cognitivos de la lectura (estrategias, proceso, habilidades, procedimientos...), y no tanto en la dimensión social de la lectura, su función y sentido pragmático, así como en el diseño y análisis de propuestas de lectura donde efectivamente leer tenga sentido para los alumnos. De alguna manera estas perspectivas se prestan a entender que formar lectores consiste en formar en una serie de destrezas cognitivas o de habilidades. Esto, entre otras cosas, pone a la intervención docente en un plano secundario respecto del proceso de lectura de los alumnos: ¿es posible intervenir sobre el proceso cognitivo de un lector? ¿Qué tiene que saber y hacer aquél que interviene sobre el proceso cognitivo del que lee? ¿Cómo evaluar la eficacia de esta intervención? ¿Qué impacto tiene la adquisición de una operación cognitiva sobre el proceso de construcción de significado de un texto?

Para que exista un diálogo creativo y una construcción genuina del sentido (social e individual) a partir de la interacción entre los lectores y los textos, es necesario que el docente:

- propicie situaciones de lectura sostenida y promueva la inserción de los alumnos en la comunidad de lectores;
- brinde a los alumnos las oportunidades de acceder a textos completos y auténticos, es decir de verdadera circulación social. Si se hace referencia a textos literarios, que puedan vincularse con los libros de cuentos, de poemas, novelas y obras de teatro; si en cambio están estudiando discurso informativo, que circulen en el aula enciclopedias, diccionarios, revistas de divulgación científica, artículos de periódicos, folletos, etc. Cuando se estén abordando otros discursos como el apelativo, que haya publicidades auténticas, volantes, entre otros;

- favorezca la lectura de textos diversos, con diferentes propósitos enmarcados en situaciones comunicativas que les den sentido;
- ponga en juego la alternancia metodológica garantizando que haya:
  a. situaciones de lectura en las que el docente sea un referente que explicite las estrategias que como lector adulto "experto" utiliza;
  b. sesiones de lectura compartida en las que se propicie un espacio de intercambio -todos leyendo un mismo texto y compartiendo las anticipaciones, interpretaciones, comentarios acerca del accionar de los personajes en un intercambio entre pares con las intervenciones del docente que acompaña y orienta- y
  c. situaciones de lectura individual en las que cada alumno ponga en práctica las estrategias que gradualmente irá internalizando y vaya construyendo su recorrido de lectura personal y su propio "corpus" literario acorde a sus gustos e intereses;
- enseñe las estrategias de lectura funcionales a cada propósito y tipología textual (anticipar, hipotetizar, verificar, releer, resumir, controlar la comprensión o no, realizar los ajustes necesarios en la modalidad de abordaje, etc.).

En la Escritura

La planeación, elaboración y revisión de los textos como prácticas sociales de escritura exigen la reflexión sobre la variedad de recursos lingüísticos, gráficos y organizativos que la comunidad de lectores pone a disposición de sus miembros.

La selección de los recursos en función del género y propósitos del texto, así como la modificación o reorientación de los mismos para ajustarse a las restricciones impuestas por la consideración de los destinatarios, las intenciones del autor o el género, son operaciones difíciles de realizar sin los elementos de juicio que proporciona la reflexión sobre el lenguaje. Del mismo modo, la interpretación de un texto requiere reflexionar sobre la relación que se establece entre los recursos lingüísticos y textuales y las condiciones de producción del mismo: los procedimientos que se utilizan para crear sentidos, en función del género, la época, y los propósitos del texto; los modos como se resuelven los problemas de producción, dadas las intenciones del autor, la posición del enunciador o la manera de apelar al destinatario.

La escritura es entendida como proceso que comprende un plan previo y una textualización en la cual hay diversas revisiones, con sucesivos niveles de avance de elaboración del texto, a partir de estrategias personales de corrección.

Cabe destacar que cuando se planifica un texto es fundamental plantear (explicitar en lo posible) cuáles son los propósitos del que escribe y para quién lo hace, ya que esto le permitirá ir evaluando y revisando su producción en diversas instancias, de manera cada vez más autónoma.

La formulación de hipótesis en torno a lo que el lector espera del texto, a lo que puede comprender a partir de lo dicho y lo sugerido, a la selección léxica que conviene utilizar, a la variedad discursiva más adecuada para esa situación de comunicación, es una tarea compleja pero sumamente fructífera para aprender acerca del funcionamiento del discurso en todos sus aspectos.

Dado que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, a medida que el escritor se hace más experto, vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntándose si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que desea.

Por eso es fundamental que todo este proceso se lleve a cabo de la manera más conciente y reflexiva posible, con la orientación del docente y en la alternancia de situaciones de escritura individuales y grupales, donde se muestren o construyan modelos de escritores expertos.

Es necesario entonces que el docente:

- brinde a los alumnos/as la posibilidad de producir diferentes y variados textos, enmarcados en situaciones comunicativas y en función de diversos propósitos e intenciones;

- instale la reflexión acerca de las necesidades de adecuación del texto a esos propósitos, teniendo en cuenta el destinatario y las intenciones para ajustar el tratamiento, tipo de registro, vocabulario, elementos paratextuales, entre otros;
- propicie la permanente recurrencia a la lectura de textos modélicos, para descubrir las características de los diversos géneros y formatos, abstraer las particularidades de la lengua escrita en cada caso y así poder ponerlas en juego, teniendo un caudal cada vez mayor de herramientas que faciliten y enriquezcan las propias producciones, entendiendo mejor qué se puede escribir y de qué manera.

Al respecto cabe señalar que es la frecuentación de muchos textos del mismo género, estilo, tema, lo que produce los aprendizajes, cuando el alumno puede observar y apropiarse de determinado aspecto, determinada estructura, selección léxica, modo de presentar la información, nivel de familiaridad, por ejemplo.

Pero no basta con presentar un texto modélico a los alumnos/as, para que éste les sirva para regular la escritura del propio texto. Hace falta además una intervención docente que, a partir de las necesidades que se producen cuando se presentan problemas de escritura, lleve a los alumnos/as a recurrir a los textos modélicos con algún propósito: encontrar una manera de comenzar un texto, extraer vocabulario técnico, analizar la forma que se elige para enunciar, la manera en que se le habla al destinatario, entre otros.

En consecuencia, es preciso que el docente:

- instale el hábito de los borradores "legalizándolos". El docente debe orientar la corrección de los mismos en función de las situaciones de comunicación que condicionan al texto (aspecto pragmático) y en todas las demás dimensiones lingüísticas: normativa, sintaxis, morfología, semántica... Asimismo, debe tender a que gradualmente haya cada vez menos corrección externa y mayor autocorrección;
- trabaje las cuestiones de diseño y presentación adecuadas al formato y a la situación cuando se realiza la versión final;
- garantice la oportunidad de participar en situaciones de escritura "cuidadas" y sostenidas en el tiempo, es decir con continuidad y progresión;
- Cree situaciones de aprendizaje sistemático de algunos aspectos regulares de la lengua escrita (ej. contenidos gramaticales).

En la Oralidad

Si hay un lugar donde se hace claramente perceptible la dimensión social del lenguaje, es en la oralidad. El abordaje de la oralidad requiere ante todo una minuciosa observación de la variedad de manifestaciones que la constituyen.

Si bien la exitosa idea de lo que se ha llamado la *lengua estándar* ha hecho suponer durante años que estas variedades se pueden ajustar en gran medida a convenciones generales y únicas, la oralidad ha logrado conservar la heterogeneidad como ningún otro medio discursivo. No sólo porque cada situación geográfica, socioeconómica, cultural, generacional, etc. puede dar lugar –y de hecho da lugar- a una serie de variaciones en la manera de pronunciar, de entonar, de elegir las palabras y la sintaxis, hasta de crearlas, sino porque además una misma persona varía constantemente sus costumbres lingüísticas según los géneros que utiliza y las situaciones con las que se enfrenta.

Por ende, aunque en nuestra cultura no es posible hablar de una "oralidad pura" ya que, como se sabe, todos los discursos orales están en mayor o menor medida impregnados de escritura, tampoco se puede seguir sosteniendo la idea de que hay una "oralidad correcta".

En la oralidad no hay más que variaciones. Pero no con respecto a una lengua única, central, "correcta" (que no puede existir más que como una variedad más "prestigiosa" que las otras), sino como regularidad: **no hay "variedades orales correctas" y "variedades deficitarias", sólo hay variedades**.

¿Cómo aplicar entonces un criterio único de "normalidad" y "corrección" a esa multiplicidad de manifestaciones sociales y culturales, individuales, grupales y colectivas? Ésta ha sido una de las preocupaciones tradicionales de la escuela durante años.

Como se sabe, la "lengua estándar" no es más que una idealización del habla en función de los parámetros de la escritura: frente a la proliferación de prácticas lingüísticas orales de lo más desemejantes, la escritura ha servido como referente de semejanza entre todas esas prácticas y como referente de legitimidad de algunas de ellas por sobre otras.

Los alumnos/as de la ESB ya han pasado por diversas instancias de confrontación de sus prácticas discursivas, de "normalización", de aplicación de criterios de corrección, etc. a lo largo de su escolaridad. Esas experiencias de aprendizaje de variables más formales no tienen por qué verse como "traumáticas", ni mucho menos, si se las ha presentado como nuevas opciones expresivas, entre las múltiples opciones que se ofrecen en el mundo social.

A partir de lo expuesto se considera que el aprendizaje de las prácticas orales del lenguaje implica el desempeño de los alumnos/as en situaciones de uso que requieren de la utilización de estrategias y recursos elaborados que les permitan interactuar eficazmente con variedad de formatos de distinta complejidad en los ámbitos escolares y sociales. Es necesario instalar en el aula situaciones comunicativas que requieran de la reflexión y el análisis de prácticas formales y esto requiere de una enseñanza sistemática, en función de una escucha crítica y la producción de discursos variados.

Las actividades para trabajar la oralidad exigen que el docente intervenga para ayudar a los alumnos a:

- configurar el /los destinatario/s a los cuales irá dirigido el mensaje;
- identificar y conocer el formato textual oral a utilizar;
- manejar los componentes no lingüísticos de la comunicación como son, por ejemplo, la mirada, los gestos, y el tono de la voz;
- organizar los momentos de una exposición, argumentación, debate, etc.;
- elaborar criterios de escucha para evaluar las producciones de los otros;
- comprender que cualquier trabajo oral apela a la escritura para la elaboración de resúmenes, síntesis, cuadros, etc.;
- favorecer la lectura de diversos textos en función de los propósitos de la actividad oral.

Orientaciones para la enseñanza de la gramática

Cuando hablar, escuchar, leer y escribir se asumen como objeto de enseñanza, la didáctica de la gramática requiere que el docente intervenga para ayudar a los alumnos a:

- comprender que cuando hablan, escuchan, leen y escriben están poniendo en juego constantemente estructuras sintácticas particulares, categorías gramaticales, estructuras textuales, etc.;
- descubrir que para comprender cualquier discurso oral o escrito (cualquier conversación, cualquier texto escrito sea cual fuere), y en especial para comprender el discurso literario, es necesario poder darle sentido a cierta información implícita que suele apoyarse en la estructura gramatical;
- identificar en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la construcción de las estructuras sintácticas de la lengua española en general y en cada género en particular, en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc.;
- observar el funcionamiento de la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde éstos cobran sentido;
- advertir que entre esas regularidades hay una serie de convenciones gramaticales (como las irregularidades de los verbos, el orden sintáctico de determinadas construcciones, determinados complementos regidos por ciertos verbos) que deben conocer y usar.

Todas estas cuestiones no pueden ser comprendidas por los alumnos/as sin una guía sistemática por parte del docente, basada en acciones concretas y constantes orientadas a que construyan los conocimientos involucrados en este complejo proceso de conceptualización a partir del uso. Para eso el docente debe:

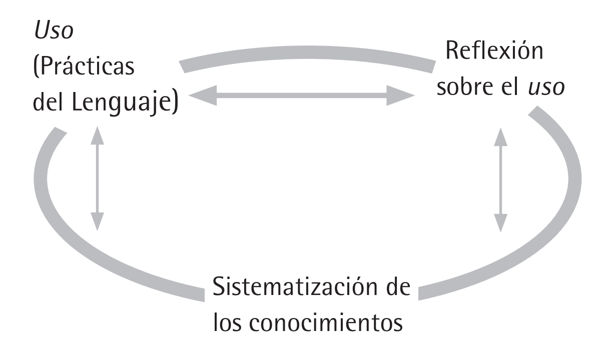
- favorecer constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje, mientras se habla, escucha, lee y escribe;
- realizar "cortes" que permitan sistematizar esas reflexiones y construir conceptos;
- procurar que esos aspectos o conceptos construidos y sistematizados "vuelvan" al uso, es decir, procurar que los alumnos utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura;
- propiciar reflexiones constantemente a partir de los nuevos usos, poniendo en marcha en forma recurrente todo este proceso de construcción de los conocimientos.

Cada una de las prácticas del lenguaje requiere un conocimiento específico de los elementos gramaticales involucrados en ellas, lo que permite focalizar algunos de esos elementos y dejar por el momento otros de lado con el fin de mejorar el dominio práctico de la lengua en contextos determinados, pero construyendo un "stock" de conocimientos disponibles y generalizables para cualquier situación comunicativa (por ejemplo, el concepto de conector y sus funciones).

Es por esto que los contenidos gramaticales se encuentran presentados en este Diseño Curricular en relación con las prácticas de referencia, como objetos de reflexión enmarcados en ellas.

Esta forma de entender la enseñanza de la gramática requiere de un cambio de perspectiva respecto a la forma que la piensa fundamentalmente como la descripción del sistema lingüístico.

Se entiende que la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la **descripción** de los elementos que componen el lenguaje.



Orientaciones para el tratamiento de la ortografía

El tratamiento de la ortografía ha sido objeto de discusión en los últimos años: preguntas como "¿hay que corregir o no la ortografía?", "¿hay que enseñar las reglas?", "¿está mal hacer dictados?", figuran entre las más frecuentes.

Al respecto se considera aquí que:

- la enseñanza de las reglas ortográficas es útil, siempre que sea el alumno/a el que discrimina la pertinencia de su uso y surja de situaciones que den significatividad a este aprendizaje. Hay reglas que pueden construirse a partir de la observación, pero otras que no permiten generalizaciones: convendrá trabajar sólo con aquellas que den cuenta de la mayoría de los casos, como las reglas de acentuación;
- es imprescindible provocar la duda ortográfica y la reflexión metalingüística acerca del propio uso de la norma discursiva, a partir del análisis de las funciones que ésta desempeña;

- hay que enseñar a los alumnos/as a utilizar la tecnología pertinente para que la corrección se haga cada vez de manera más autónoma: diccionarios, textos modélicos, gramáticas, etc.;
- el trabajo con la puntuación requiere una atención específica, dado que no sólo posibilita la división del texto en relación con su estructura sintáctica y semántica, dando al lector las "señales" que le permiten "transitarlo", sino que, además, es uno de los espacios desde los cuales el escritor propone un estilo. La puntuación significa tanto por presencia como por ausencia, y lejos de haber reglas generales para utilizarla correctamente, requiere de un minucioso análisis donde quien escribe se pregunte si la forma que ha dado a las construcciones sintácticas le permiten decir lo que ha querido, si lo que ha escrito es suficientemente claro, si la manera en que ha decidido separar los párrafos favorece determinado tipo de lectura. Por eso, es importante que los alumnos realicen múltiples ensayos donde puedan encontrar la mejor manera de expresar lo que desean y reparar de este modo en el vínculo que existe entre los aspectos fónicos, gráficos, semánticos y pragmáticos del lenguaje. [4]

[4] Respecto a la ortografía se puede consultar de Varela M. del Pilar y Frangi M. del Carmen, "¿Con la ortografía se nace? O ¿La ortografía se hace?". Plan Social Educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Orientaciones para la evaluación

El docente de Prácticas del Lenguaje, al evaluar, orienta utilizando sus propios criterios y parámetros. Su intervención debe servir al alumno para que vaya comprendiendo esos parámetros de regulación e interiorizarlos, de modo tal que él pueda ponerlos en acto de forma cada vez más autónoma, regulando su propio aprendizaje.

Es importante, en este marco, que el docente lleve a cabo intervenciones a lo largo del proceso, destinadas a orientar la evaluación:

- explicar dudas, conceptos, criterios;
- corregir en proceso, tanto la lectura, como la escritura y la oralidad;
- brindar material variado y estrategias para su abordaje;
- plantear actividades complementarias;
- ofrecer modelos para ser analizados y remitir a los alumnos a ellos para autorregular sus producciones;
- abrir espacios de discusión, donde se estimula la participación de todos;
- aprovechar los errores, reflexionar acerca de la naturaleza de los mismos (si son de índole gramatical, ortográfica, léxica, etc.) y orientar a partir de esas reflexiones.

Se debe tender no sólo a la hora de planificar las actividades, sino también a la hora de evaluar, a una *mirada integral* del alumno como usuario del discurso, sumándose a este uso la capacidad de reflexionar sobre él. De este modo, desde este punto de vista, la evaluación no puede quedar desarticulada del resto de las prácticas áulicas, sino que forma parte del proceso de construcción del conocimiento lingüístico. Tampoco se evalúan saberes aislados (por ejemplo: la clasificación de los sustantivos o la definición de oración). Por el contrario, se aspira a que se evalúe *la lengua en uso*: cómo un alumno habla, lee, escribe (es decir, cómo pone en juego competencias pragmáticas) y, en ese contexto, cómo integra los conocimientos y aspectos gramaticales, morfosintácticos, fónicos, pragmáticos…

Es relevante que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos siempre tenga una estrecha relación con las con las condiciones didácticas en que se produjeron (lo que implica una permanente evaluación de la tarea docente). Por ejemplo:

- sólo se puede evaluar el aprendizaje de la lectura en cuanto a la adecuada selección de material de información, localización de esa información, utilización de las estrategias propias para los propósitos buscados, etc., si los alumnos/as han tenido múltiples posibilidades de ejercitar estas prácticas, si fueron concebidos como lectores plenos, si fueron correctamente orientados y pudieron progresivamente ejercer mayores marcos de autonomía;
- sólo pueden ser evaluados como lectores críticos de las informaciones recibidas de los medios masivos, si han tenido muchas oportunidades de leer distintos diarios y compararlos, si pudieron tomar una noticia y analizar cómo es su tratamiento en los distintos medios, si se les brindaron las herramientas lingüísticas como para detectar cómo se presenta el emisor, si pudo opinar, discutir, posicionarse, confrontar con sus pares y con el docente sus ideas, etc.;
- sólo pueden ser evaluados en sus producciones escritas si han podido ejercer estas prácticas de manera sostenida, en situaciones comunicativas que les dieran sentido, si han podido planificar sus textos y discutir esas planificaciones con otros, si han hecho recurrentes revisiones de sus borradores con intervenciones claras del docente, si han tenido la libertad de modificar en proceso los planes previstos, si fueron guiados hacia la permanente reflexión lingüística que les permita corregir sus errores, ampliar sus repertorios, etc.;
- sólo podrán ser evaluados en sus exposiciones orales formales si pudieron ejercitar estas prácticas en un verdadero aprendizaje del proceso, desde la búsqueda de información y la preparación con soportes escritos del discurso hasta la oralización del material, si han podido organizar sus discursos y compartir las formas de organización, si pudieron escuchar o visualizar discursos modélicos, si se

propició la reflexión sobre las particularidades de la oralidad –en todos sus componentes: tonos de voz, gesticulación, ritmos, silencios, etc.-, si tuvieron la oportunidad de "ensayar", escuchar los aportes de sus pares y del docente, presentar las exposiciones ante distintos tipos de destinatarios en variadas ocasiones, etc.

Por otra parte, hay que plantear indicadores claros y explícitos a la hora de evaluar. Por ejemplo, si se evalúa la realización de una reseña literaria, el alumno tendrá que saber anticipadamente qué parámetros se tendrán en cuenta, como por ejemplo la adecuación al género, la pertinente referencia a la obra reseñada, el uso correcto de las normas lingüísticas, la fundamentación de la postura tomada, etc.

Cuando haya una calificación –parcial o final- debe establecerse con claridad cuál será el criterio para la aprobación o no (se trata de un derecho de los alumnos).

En este sentido, es esperable que para que esa decisión sea tomada con la mayor justicia posible, se consideren los progresos que cada alumno/a pudo realizar a lo largo del proceso de aprendizaje.

También es importante ofrecer una alternancia metodológica: situaciones de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, con el propósito de tender progresivamente a la autonomía del alumno/a.

Organización de los contenidos

Las *Prácticas del Lenguaje* organizadas para su enseñanza en la ESB, se retoman a lo largo de todo el ciclo, pero su abordaje presenta alcances diferentes en cada año.

Si bien las Prácticas del Lenguaje han sido pensadas, seleccionadas y organizadas de modo que puedan conservar en la medida de lo posible la relación existente entre lenguaje y sociedad, el hecho de convertirlas en contenidos curriculares ha requerido de un proceso de organización del discurso social, de recorte y en muchos casos de condensación de ciertos aspectos, en función de su enseñanza.

Entre otras decisiones curriculares, se ha privilegiado el ingreso a la escuela de aquellas prácticas menos familiares para los alumnos/as, o aquéllas con las que no tendrían contacto naturalmente en el mundo social. Se busca pues, formar a los alumnos en aquellas prácticas que les permitirán llevar a cabo interacciones comunicativas precisas pertenecientes a los tres ámbitos seleccionados (el literario, el del estudio y el de la formación ciudadana), y, dentro de éstos, aquellas prácticas generales que les son propias, pero no altamente especializadas (leer literatura de autores clásicos, buscar información en textos de divulgación, exponer oralmente esa información, leer diarios y comparar las posturas de los enunciadores frente a un tema, etc.).

Decidir qué se ha de enseñar en Prácticas del Lenguaje y determinar cómo se secuencian los aprendizajes son problemas distintos.

Se entiende aquí que la progresión de los aprendizajes está estrechamente vinculada con la profundización y la complejización en el abordaje de una misma práctica a lo largo de la ESB en general, y en 1º año en particular, así como la construcción de aprendizajes que le van a permitir al alumno, de manera creciente, abordar otras prácticas cada vez más específicas y de manera cada vez más autónoma.

Dicho abordaje supone una vuelta constante sobre los alcances de las prácticas del lenguaje correlativas del/los año/s anterior/es en niveles crecientes de complejidad.

Los contenidos constituyen un todo, por lo tanto es preciso evitar abordarlos como temáticas secuenciadas y en cambio enseñarlos desde *enfoques globales*. Los distintos aspectos lingüísticos se enfocan como problemas discursivos que necesitan ser resueltos para desenvolverse eficazmente en situación.

La organización de las Prácticas del Lenguaje en ámbitos de uso

Las Prácticas del Lenguaje han sido agrupadas en *tres ejes,* que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje y, en este contexto, ámbitos de formación del alumno/a como usuario del lenguaje, que se privilegian a lo largo de la Educación Secundaria Básica:

- Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura;
- Prácticas del Lenguaje en el ámbito del estudio;
- Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana.

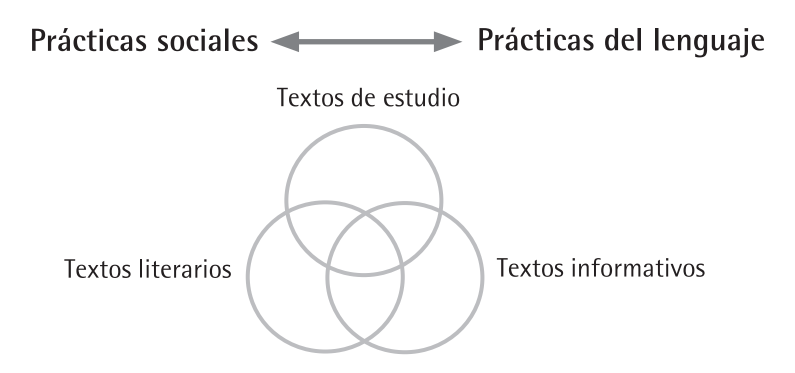
Se focaliza de este modo la atención en las prácticas y se considera que esas mismas prácticas –de lectura, escritura y oralidad- desplegadas en los diversos ámbitos de circulación **son los contenidos del espacio curricular**.

El orden en que aparecen estos ejes no es lineal en lo cronológico, ni supone niveles de importancia para su enseñanza, sino que se espera que el alumno se desempeñe en todos ellos, poniendo en juego las prácticas que éstos involucran en la medida en que construyen sus aprendizajes lingüístico-pragmáticos (encontrar regularidades estructurales en los textos, sintácticas en ciertos géneros discursivos, gramaticales en el uso del lenguaje, conocer y usar los aspectos normativos, entre otros).

Cabe aclarar que si bien los ámbitos significan una organización de las prácticas sociales, el objetivo de este tipo de organización es que éstas puedan ser convertidas en contenidos curriculares, lo que no significa que en el mundo social todas ellas se presenten de manera escindida, o que aquellos contenidos tratados en un eje, no tengan relación o repercusión, o que puedan suponer un tratamiento desde la perspectiva de otro/s de los ejes. Por ejemplo, la escritura de reseñas sobre textos literarios, supone un “cruce” entre el ámbito de la literatura y el del estudio; y si esa reseña se publicara en un diario, además estaría vinculando la práctica discursiva con lo que aquí se ha llamado el ámbito de la formación ciudadana.

Esto significa que, como toda organización de los elementos sociales, debe ser pensada como una estrategia para comprender y en este caso enseñar mejor el objeto, pero no para describirlo en toda su complejidad.

Este tipo de organización de las prácticas del lenguaje (donde existen puntos de intersección, aspectos específicos, y una variedad de recortes respecto de lo que significa usar el lenguaje en la vida social) puede ser graficada del siguiente modo:



<table>
<tr><th>Eje</th><th colspan="3">Prácticas del lenguaje involucradas</th></tr>
<tr><td>Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura.</td><td colspan="3">Leer literatura.</td></tr>
<tr><td>Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de estudio.</td><td>Buscar información.</td><td>Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento.</td><td>Dar cuenta de los conocimientos construidos.</td></tr>
<tr><td>Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de la formación ciudadana.</td><td>Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación.</td><td colspan="2">Interactuar críticamente con las instituciones.</td></tr>
</table>

Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura

Este Diseño pretende revalorizar el lugar de la literatura dándole un espacio propio, privilegiando en ella el papel del lector y su vínculo directo con los textos.

Las Prácticas del Lenguaje que comprende el ámbito de la literatura están orientadas a la lectura individual y social de textos literarios de diversos géneros, épocas y autores.

La práctica fundamental en la formación literaria de un alumno/a de la ESB consiste en leer literatura.

La formación literaria, tal como se comprende aquí, no sólo comprende la progresiva familiaridad de los alumnos/as como lectores/as de los diversos géneros literarios, sino la comprensión de las particularidades de los textos.

En este eje se aspira pues a que el alumno/a pueda tanto formar parte de una comunidad de lectores, como construir sus proyectos propios de lectura, llevando a cabo actividades como reseñar y recomendar obras de manera oral y escrita, producir pequeños ensayos sobre los textos literarios leídos, etc.

Desde esta perspectiva, surgen los diversos problemas de la enseñanza de la Literatura: qué textos seleccionar, cómo abordar la lectura, qué sentido tiene el abordaje de los textos por géneros, de qué modo resolver la tensión entre obligatoriedad y goce en la promoción de la lectura, etc. y todos ellos debieran ser discutidos en la escuela para establecer acuerdos.

Para ello, se abordan algunos de estos problemas con el fin de que se conviertan en verdaderos desafíos para la enseñanza, para desarrollar prácticas más creativas que conduzcan a la lectura profunda y placentera de los textos y a la formación genuina de lectores literarios.

La selección de los textos literarios

En términos generales, es conveniente seleccionar **textos** que sean lo más **abiertos** posibles, es decir que favorezcan la **intertextualidad** (vinculación con otros textos y otros lenguajes, por ejemplo el cine y la pintura), que conduzcan al trabajo activo del lector y a la confrontación de interpretaciones. Es importante ofrecer libros de autores que los alumnos/as conozcan y demanden, y otros que les resulten totalmente novedosos –y aunque se privilegien a los escritores argentinos y latinoamericanos- que sean de distintas nacionalidades-, ser muy amplios en la selección de textos y autores para que puedan conocer todos los géneros y brindar un abanico posible en el que haya textos de lectura obligatoria y otros de lectura optativa.

Se puede distinguir así tres categorías de textos a leer (que organizan también distintas situaciones de lectura en el aula):

1. Los que son de lectura optativa: el docente da un abanico de posibilidades. Por ejemplo si deben leer dos novelas policiales, una de ellas es la que leen todos y la otra es la que elige el alumno entre un listado de una cantidad determinada de opciones. Aquí se pueden agregar autores más vinculados a la cultura popular, por ejemplo poetas del cancionero (Páez, Serrat, García, Yupanqui, Dávalos, Manzi, Expósito, entre otros).
2. Los que son elegidos libremente: son textos que el alumno elige por su cuenta.
3. Los que son obligatorios: se entiende aquí que el alumno tiene derecho a apropiarse de un *corpus* de textos que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad, y son considerados por ella **clásicos.**

Si bien durante los últimos años se han suscitado largas y arduas discusiones en torno a cuál ha de ser ese *corpus* y en qué nivel de prescripción se lo debe presentar (es decir, si debe constituir o no un *canon* literario), en este Diseño Curricular se ha decidido presentar a modo de *corpus literario sugerido* (ver Anexo en este Diseño), una selección de textos que tiene como objeto orientar al docente en la ardua tarea de selección y en la no menos compleja definición de los que pueden ser considerados textos significativos para la tradición cultural.

Esta selección descansa entre otras, sobre la idea de que todo texto es producto de la cultura, pero corresponde a la escuela tomar de su historia aquéllos que considere valiosos para trasmitir a las nuevas generaciones, tanto para que pervivan a lo largo del tiempo, como para que las nuevas generaciones los modifiquen.

Organizar el conocimiento (no sólo de los textos literarios) pensando en transmitirlo a las nuevas generaciones, supone inevitablemente llevar a cabo una selección. Esto no significa de ninguna manera que todos los demás textos no sean importantes para comprender la tradición cultural y, de hecho, es posible llevar al aula otros textos que no estén aquí sugeridos, que el docente considera que es necesario y/o valioso.

Éste ha sido uno de los criterios fundamentales para llevar a cabo esta selección: que los alumnos/as terminen de cursar su ESB habiendo leído ciertas obras que pueden ser consideradas parte de la tradición literaria y de gran valor dentro de ella.

Otro de los criterios que se consideraron son los potenciales intereses de los alumnos/as, como lo son los textos de terror, de ciencia ficción y las novelas de aventuras. Es posible hacer un cruce entre lo que es considerada "buena literatura", o literatura clásica con libros que planteen temas que, por la edad y/o el contexto sociocultural de los alumnos, sean particularmente atractivos e interesantes para ellos.

En cualquier caso, cuando el docente lleve a cabo la elección de los textos de este corpus que los alumnos/as leerán debe preguntarse qué objetivos didácticos persigue con esa selección y si ésta es realmente la más propicia para llevarlos a cabo. Asimismo, es recomendable variar los modos de abordar los textos, de modo tal que los alumnos se encuentren con estos múltiples puntos de vista que les van a permitir comprender la variedad de posibilidades con las que se enfrenta el lector de literatura. Así se puede tener por ejemplo en un mismo trimestre, como actividad permanente la lectura de novelas, y como proyecto especial, la investigación acerca de una escuela literaria.[5]

La lectura de los textos literarios

Tal como señala Iser[6], "la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector." Pensar a los textos literarios de esta forma, implica que el lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente.

Se parte aquí del hecho de que habiendo libertad para leer e interpretar de manera personal, ni siquiera un canon literario de lo más estricto puede conducir al peligro de hacer de la literatura un dogma. Sólo se puede pensar de este modo si se considera que enseñar literatura es enseñar una exégesis (explicación, interpretación), pero no si se lee libremente.

Cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, cuando se le "explica" al alumno/a un texto, o cuando la interpretación se abre con la curiosa pregunta "¿qué quiso decir el autor?" la búsqueda del lector en general pierde sentido: "si alguien oculta algo tras un matorral y luego lo busca en ese preciso lugar y lo encuentra, no hay nada que alabar en esta búsqueda y en este hallazgo…", escribió alguna vez Nietzsche. Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones, donde cada lector decide no sólo cuáles serán los contornos con que construirá el sentido de lo que lee, sino además si prestará mayor atención al sonido, a la sintaxis, al uso de las metáforas, a las imágenes, etc. y cómo se posicionará frente a estos aspectos, en un diálogo constante con lo escrito.

Que los alumnos/as logren disfrutar de la lectura, que construyan efectivamente el significado con libertad y profundidad, comprometidos con sus propias percepciones acerca de los textos, debe ser uno de los fines que persigue esta materia.

El lector en su experiencia personal y social

La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Como señala la antropóloga francesa M. Petit "l*os adolescentes van en busca de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan. Indagan en distintas direcciones (…) y encuentran a veces el apoyo de un saber o bien en un testimonio, en un relato, en una novela, en una poesía. (…). Al poder darle un nombre a los estados que atraviesa, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos. Y comprenden que esos temores o esos deseos que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz."*[7]

Pero además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido. En un primer sentido, se puede decir que quien hace un camino de

[5] Recordar la organización del tiempo didáctico, con proyectos, actividades permanentes y actividades ocasionales.

[6] Iser, Wolfgang, "El proceso de lectura".

[7] Michèle Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

construcción personal hacia una mayor comprensión de la conflictiva humana, tendería a tener –como consecuencia- una apertura hacia lo social así como sensibilidad en relación a lo que le pasa al otro, por ende, una actitud más solidaria. Y luego, en otro sentido, las actividades culturales constituyen espacios para compartir con otros, disfrutar, intercambiar, discutir, divertirse, cuestionar, reír, emocionarse, en diversas situaciones de "encuentro", que van desde comentar una novela, ir al cine, ir al teatro, ver una exposición de pintura, hasta organizar una función de teatro leído o un café literario.

El hecho de que la escuela genere estos espacios de encuentro en torno de hechos culturales tiene que ver justamente con poner a los alumnos/as ante esta doble dimensión que involucra la experiencia literaria: crear un espacio propio, a la vez que un lugar donde quedan entramados el individuo y la herencia de una tradición cultural, el individuo y la dimensión social del arte.

Formar lectores de literatura entonces implica:

- poner a los alumnos/as en situaciones en las que se encuentren con una variada gama de textos, autores, géneros, estéticas, estilos, poéticas;
- construir ámbitos de intercambio de ideas donde los alumnos/as, como lectores, puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en un diálogo con otros lectores;
- favorecer tanto en las discusiones orales como en las prácticas de escritura donde se pongan en escena estos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los alumnos/as, reflexionando sobre las diferentes formas de comprender los textos, tanto como sobre la diversidad de estrategias de lectura, de concepciones estéticas, etc. que cada uno pone en juego a la hora de leer;
- acompañar a cada alumno/a a encontrarse con "su propio libro", "su propio autor", "su propio estilo", guiándolo en la elección de los textos, haciendo sugerencias específicas, despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra;
- crear contextos adecuados para la lectura, no sólo físicos sino también cognitivos: contar hechos de la vida de los autores, de las condiciones de producción de los textos, propiciar la búsqueda de información sobre la época, las estéticas dominantes, las discusiones intelectuales;
- en otras palabras, formar un lector literario implica ser mediador no sólo de una experiencia de lectura que supone un proceso lingüístico, sino avanzar sobre la interacción que se produce cuando un lector lee literatura: una interacción transformadora y creadora del sentido, no reproductora.

Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio

En este eje se abordan los contenidos en función del uso del lenguaje para saber, aprender a estudiar y finalmente, comunicar los conocimientos. Asimismo, se aspira a que el alumno logre tomar posición frente a la información que obtiene y procesa, y argumentar sus posturas formalmente.

Se enseñará básicamente a leer para estudiar y producir de manera independiente, auto-regulada y en proceso, textos con propósitos académicos: exposiciones, explicaciones, textos de opinión, entre otros.

Para ello se considera fundamental que los alumnos –primero con ayuda del docente y luego de manera cada vez más autónoma-:

Busquen, lean y seleccionen información de acuerdo con determinados propósitos

Dado que la habilidad para buscar información está estrechamente vinculada con la capacidad del lector para ajustar esa búsqueda a determinados propósitos y a partir de allí seleccionar los textos, conceptos, aspectos, etc. pertinentes, uno de los desafíos con los que se enfrenta el docente consiste en que el alumno/a logre una mayor autonomía en el planteo de esos propósitos. Esto supone que los alumnos/as aprendan en el contacto directo con la información, las fuentes, los diversos soportes y circuitos donde ésta circula, con el acompañamiento del docente durante este proceso.

El lector debe saber *para qué* lee, y, en este sentido, es importante que se pongan en juego *diversos* propósitos de lectura, ya sea utilizando distintas clases de textos en diversas situaciones de comuni-

cación (por ende, con distintas finalidades), y/o haciendo que el lector "vuelva" una y otra vez sobre un mismo texto desde diversas perspectivas de búsqueda.

Adviertan dónde y cómo circula la información

Las intervenciones del docente orientarán a los alumnos a establecer vínculos cada vez más concientes y específicos, tanto con los circuitos donde la información circula, sus modos de producción y expresión, como las estrategias de lectura que requieren los géneros discursivos que se ponen en juego.

Asimismo, los alumnos/as aprenderán de este modo a identificar tanto la pertinencia de una fuente de información, como a leer textos académicos de menor o mayor especificidad técnica. Por eso el docente debe decidir de qué modo las prácticas que se presentan en este eje le permitirán enseñar a los alumnos/as a abordar cada uno de estos aspectos.

Reconozcan cuáles son los tipos de textos y géneros discursivos involucrados en cada área de conocimiento

Dado que cada área de conocimiento da lugar a una construcción propia y específica de los discursos, es fundamental para aprender a estudiar el uso de estrategias adecuadas para cada tipo de texto y cada género discursivo.

Mientras los alumnos/as ponen en juego las prácticas del lenguaje involucradas en este eje, se encuentran con una diversidad de textos (que tienen sus propias configuraciones, requieren de determinadas formas de ser leídos, sus propios modos de circulación, etc.). Se espera que el docente favorezca las reflexiones en torno a las características propias de cada uno de ellos, como aquéllas que pueden tener en común con otros, en la medida en que estas reflexiones permitan direccionar posteriores búsquedas de información, establecer criterios de selección, localizar información importante a un propósito, etc.

Empleen las estrategias más adecuadas para operar con distintos soportes, tipos de textos y géneros de discurso

Las prácticas orientadas a buscar información requieren de una serie de estrategias de lectura, que son fundamentales no sólo en la identificación de los textos útiles a la construcción de ciertos conocimientos, sino en la comprensión de los mismos, como por ejemplo la vinculación entre los conocimientos previos del lector y la información que encontrará en el texto; la construcción de una serie de expectativas sobre la información que el lector encontrará en el texto y la formulación de preguntas y objetivos específicos y propios en torno a ellas; la observación de los elementos que conforman la situación comunicativa en la que se produce el texto.

Se pueden mencionar otras estrategias generales para que los alumnos/as puedan vincularse rápidamente con la información como la identificación de palabras o frases claves (aquéllas que tienen conexión con el paratexto o con el contenido, que se repiten, etc.), la lectura de las primeras oraciones de los párrafos, de las grafías destacadas, el comentario acerca de los datos que se pueden extraer de la bibliografía citada, entre otras.

Algunas estrategias (como las enunciadas anteriormente) podrán aplicarse a los textos académicos en general, mientras que otras tendrán que ver con la particularidad de cada tipo y género.

También se puede decir que en general para seleccionar la información, será necesario que los alumnos/as identifiquen las marcas organizativas de los textos que les permiten a los lectores expertos encontrar la información específica y que están fuertemente vinculadas con la forma en que se dispone la información en los distintos géneros discursivos y tipos textuales ("En un primer término", "Por último", "Del mismo modo", "Sin embargo", "En síntesis", etc.).

Aprendan cómo organizar la información recabada

Para construir el conocimiento es necesario que los alumnos/as logren no sólo buscar información, sino organizarla. Se espera que a través del trabajo con el lenguaje se puedan organizar también los conceptos, se establezcan relaciones de causalidad, se perciban las jerarquías entre los temas y subtemas, se profundice en las reflexiones, se analicen los hechos, etc.

Cuando se estudia, es imprescindible aprender a dar una organización a toda la información que se posee, ya que gran parte de la comprensión de los objetos de conocimiento está asociada a la posibilidad de ordenarlos, clasificarlos, pensarlos de una manera determinada. Por eso actividades como tomar notas precisas y claras en clase, clarificar cuestiones relativas a la información dada con los pares o el docente y/o recurriendo a bibliografía complementaria, confeccionar fichas bibliográficas, recurrir a la organización de la información de los textos en cuadros y redes, etc. son prácticas del lenguaje que se valoran no tanto como instrumentos para "redistribuir" lo que ya se tiene y se sabe, sino ante todo para pensar, profundizar y construir nuevos conocimientos.

Sepan cómo dar cuenta de lo que han aprendido, de manera oral y escrita

Las prácticas destinadas a dar cuenta de lo aprendido deben formar parte del proceso de construcción del conocimiento. Muchas veces comunicar los aprendizajes que se llevaron a cabo permiten dar un sentido social al conocimiento. Esto no quiere decir que todo conocimiento construido deba ser comunicado.

Comunicar saberes requiere de una serie de aprendizajes que pueden articular conceptos de los que el alumno se ha apropiado previamente, repensarlos, reposicionarse frente a ellos: en la medida en que los escritores y oradores se vuelven más expertos, logran organizar el pensamiento cuando hablan o escriben, clarificar ideas, aprender de ellos mismos. Paralelamente aprenden acerca del lenguaje, en tanto que, para hacer comunicables esos conocimientos, deben reflexionar (hacerse preguntas, buscar la mejor forma de expresión, usar las convenciones que facilitan la comunicabilidad, elegir el género más adecuado, etc.) sobre la manera en que se expresan, y los efectos de sentido que pueden surgir de ésta. En este sentido, la comunicación de los conocimientos adquiridos debe poner una especial atención al tratamiento oral y escrito de los textos que se ponen en juego para transmitir la información.

Finalmente, cabe aclarar que si bien aquí las prácticas del lenguaje vinculadas con los textos de estudio se encuentran agrupadas en tres núcleos sintéticos de contenidos (buscar información; registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento; comunicar los conocimientos adquiridos), todas estas prácticas forman parte de un mismo proceso de construcción del conocimiento donde éstas se implican mutuamente. Sin la perspectiva de este proceso que garantiza el contexto de apropiación y socialización del conocimiento, prácticas aisladas tampoco tienen sentido.

Aunque también se pueden abordar textos de otras materias que puedan requerir un tratamiento específico del proceso de lectura y escritura, se espera que los textos a abordar en este eje se encuentren principalmente vinculados con los contenidos de esta materia: historias de la Literatura, historias de la Lengua española, textos relacionados con los autores y los contextos de producción de las obras leídas, textos acerca de las variedades lingüísticas del español, ensayos y reseñas sobre los textos literarios leídos, prólogos de libros de literatura, biografías y autobiografías de autores de literatura, testimonios, reportajes y cartas sobre y de los autores, revistas especializadas, debates entre escritores en torno a sus concepciones literarias, entre otros.

Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la participación ciudadana

Uno de los fines de la Escuela Secundaria Básica es formar para y en la vida ciudadana, fortaleciendo la inserción y participación de los alumnos/as en el ámbito social y comunitario.

Siguiendo ese propósito, se debe propiciar para los alumnos la posibilidad de acceder progresivamente a la complejidad y pluralidad del discurso social.

Los contenidos del eje se han agrupado en dos grandes núcleos:

- interactuar críticamente con los medios de comunicación;
- interactuar críticamente con las instituciones.

Interactuar críticamente con los medios

En este núcleo, las prácticas están orientadas a desentrañar las estrategias comunicacionales empleadas por los medios de comunicación masiva para poder comprender lo dicho y "lo no dicho" en ellos, sabiendo que hay diferentes tipos de intencionalidades, a veces claras y explícitas, y otras muchas, encubiertas. Se debe propiciar entonces la problematización de la información recibida, generando la reflexión acerca de que no siempre la realidad que se nos presenta como tal es reflejo de los hechos, sino que en muchas oportunidades es una construcción periodística. Si quienes recibe esos mensajes no instala una mirada crítica, corre el riesgo de creer que lo que se pretende instalar en la opinión pública es lo que verdaderamente le debe preocupar. Con la misma mirada crítica se deben pensar los mensajes de las propagandas y descubrir, por ejemplo, cuándo en una propaganda que supuestamente forma parte de una campaña educativa hay una publicidad comercial encubierta.

También deben poder apropiarse, en el ejercicio de estas prácticas, de estrategias discursivas en la producción de sus propios mensajes, de modo tal que puedan hacer conocer de un modo cada vez más formal, sus opiniones y argumentos en relación a sus propias realidades y las de los otros. Este tipo de actividades hacen a la formación democrática.

Interactuar críticamente con las instituciones

En este segundo núcleo, muy vinculado al primero, se focaliza la atención en las prácticas discursivas que se producen en el intercambio con las instituciones. Se busca habilitarlos en el vínculo con los distintos tipos de instituciones con las cuales es necesaria una comunicación permanente en la vida social. La primera de ellas es la misma escuela, donde deben poder comunicarse adecuadamente no sólo con sus pares, sino también con quienes tienen una relación asimétrica y en situaciones de encuadre formal (ejemplo: pedir una autorización a la Dirección). Hay aquí un objetivo inmediato referido a su actual escolaridad, y uno propedéutico, en función de otros ámbitos académicos que puedan transitar en el futuro. Por otra parte, los alumnos/as se vinculan e interactúan con otras instituciones sociales que comprenden un amplio y diverso abanico que incluye ámbitos tan distintos como son los clubes sociales, empresas privadas –por ejemplo empresas de servicios-, hasta los organismos estatales. La construcción de la ciudadanía implica un reconocimiento de las leyes como elementos constitutivos de una nación democrática que jerarquiza la convivencia pacífica, el respeto por los demás y la búsqueda de la justicia. Los alumnos/as deben formarse para estar en condiciones, a partir una buena comunicación –tanto en recepción como en producción-, de poder cumplir con sus obligaciones, reclamar por sus derechos (haciendo escuchar sus voces), realizar trámites (solicitar por escrito y oralmente, llenar formularios, completar fichas), etc.

Desde la tarea docente se deben propiciar diversas y recurrentes prácticas de escritura, lectura y oralidad enmarcadas en situaciones comunicativas significativas vinculadas a estos marcos institucionales.

Contenidos para 1º año (7° ESB)

Eje: Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura	
Leer literatura	
Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Leer de manera individual y grupal. • Valorar el "patrimonio literario" de la cultura. • Conocer los clásicos de la literatura universal. • Comprender y valorar el lenguaje estético. • Distinguir los rasgos propios y comunes en los diferentes géneros literarios.	Dado que se ha decidido en este DC proponer un corpus sugerido de textos, y no un canon general para la ESB, se espera que la obligatoriedad de la lectura de estos textos se decida institucionalmente. Cada docente de la ESB debe decidir cuáles son las obras que elegirá para leer con sus alumnos en cada año, y esa selección sí se considerará de carácter obligatorio. El alumno debe leer en 1º por lo menos cinco libros de autores diferentes y de diferentes nacionalidades y épocas. Los criterios de selección de esas obras serán decididos por los docentes. Una vez decido el corpus, todo el curso lee lo mismo y esos textos serán abordados en las sesiones de lectura compartida. Uno de los criterios posibles para decidir cuáles de los textos se leerán es el interés de los alumnos por los textos de aventuras, terror, o ciencia ficción. Es un buen momento para leer los clásicos de estos géneros. Es posible abordar este corpus también acompañando la lectura con discusiones sobre algunos aspectos en torno a los textos, que implique volver sobre lo leído de otra forma, ya sea para apreciar cuestiones estéticas y temáticas que se hubieran perdido en una lectura más superficial, para comparar formas de leer, puntos de vista, etc.

Formar parte de situaciones sociales de lectura	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Organizar y participar de cafés literarios, foros, presentación de libros, ferias del libro y otros eventos sociales de lectura. • Asistir a obras teatrales. • Conocer y compartir experiencias de lecturas personales con familiares, amigos y gente conocida.	El docente debiera garantizar ciertas situaciones de experiencias literarias compartidas tales como ir al teatro, escuchar narradores orales, visitar bibliotecas importantes, ir a exposiciones de presentaciones de libros, mirar programas televisivos documentales en torno a la vida de un autor o a un movimiento estético, etc.
• Escuchar narraciones orales vinculadas con la tradición cultural. • Entrevistar a personajes vinculados con la cultura literaria. • Organizar o formar parte de clubes de lectores, de escritores, de talleres literarios, entre otras actividades sociales vinculadas con la literatura.	Asimismo, es deseable que el docente vincule a los alumnos con organizaciones barriales (centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores, clubes de narradores, etc.) que les permitan participar de experiencias culturales vinculadas con la literatura, abriéndoles nuevos caminos y ámbitos de expresión social y artística.

Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Mirar películas vinculadas con los textos leídos, ya sea por la época, la estética o la temática y comentarlas. • Analizar imágenes: pinturas, reproducciones y fotografías vinculadas con los textos leídos, ya sea por la época, la estética o la temática. • Comparar el abordaje de los mismos temas, personajes u obras en diferentes lenguajes artísticos (ej. el personaje de Juanito Laguna en la poesía de González Tuñón y la pintura de Berni, o el texto de Romeo y Julieta, de Shakespeare y las distintas versiones fílmicas o la puesta en escena teatral). Socializar las experiencias. • Vincular las obras con las concepciones estéticas predominantes en las diferentes manifestaciones artísticas de una época, cultura o grupo. • Reconocer y apreciar las especificidades de la literatura en relación con otros lenguajes artísticos.	Se deben propiciar diversas experiencias que vinculan al alumno con el universo cultural en relación directa o indirecta con la Literatura. Luego hay que favorecer el intercambio a partir de lo que esas experiencias suscitan en cada uno. Se busca que el docente ponga a disposición de los alumnos las diferentes formas del arte con las que la literatura puede relacionarse, de modo tal que los alumnos empiecen a reconocerlas y apreciarlas, iniciando así un camino hacia sus propias elecciones. Asimismo, enmarcar las obras literarias entre las representaciones artísticas de una época, constituye una práctica tradicional que puede hacer grandes aportes a los alumnos, a la hora de dar cuenta de una cultura, una ideología, una estética dominante del arte. El vínculo entre lenguajes y los textos literarios, se debe establecer buscando que éste permita profundizar la lectura de las obras, analizar aspectos que no se habían considerado, abrir un abanico de posibilidades en torno al acto de leer.

Leer toda clase de textos literarios, sugeridos por el docente, el bibliotecario, los compañeros y elegidos por él mismo.	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Leer la mayor cantidad posible de textos completos, auténticos y diversos. • Interpretar las obras considerando los contextos de producción: el autor, la época, los movimientos estéticos. • Comenzar a construir las estrategias de lectura adecuadas para el abordaje de los diversos géneros literarios.	La tarea docente implica crear las condiciones para que cada alumno pueda ir construyendo gradualmente un recorrido de lectura de acuerdo a sus gustos e intereses personales. Es muy importante alternar metodológicamente: -sesiones de lectura compartida: todo el curso lee la misma obra y se dedican horas de clase para hacer su análisis, comprensión, comentarios, etc. El docente opera como lector adulto experto: interviene fuertemente orientando, preguntando, brindando categorías de análisis, cuestionando, confrontando con los chicos sus puntos de vista, explicitando sus estrategias de lectura, sistematizando; -sesiones de lectura grupales: no todo el curso lee el mismo texto, pero sí un pequeño grupo y es entre ellos que se produce ese intercambio. El docente hace intervenciones más acotadas; -sesiones de lectura individual: cada alumno/a hace su recorrido personal, hay ciertos textos que no necesita compartir con nadie. Lee y construye sentido en forma individual, desplegando las estrategias aprendidas y poniendo en juego toda su subjetividad.

Escribir como lector: producir textos libremente a partir de otros	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Conocer y utilizar las estrategias discursivas del lenguaje estético en la escritura. • Explorar las posibilidades creativas en la escritura: juegos del lenguaje y figuras, con utilización de diversos recursos. • Explorar la transgresión como posibilidad creativa. • Reflexionar acerca de la gramática en función de estos propósitos. • Escribir en proceso (con revisión de borradores).	Es importante propiciar la experiencia de escritura expresiva y estética. A través de diversas actividades los alumnos debieran tener la posibilidad de explorar las posibilidades creativas que da el lenguaje, salir de las convenciones formales, desestructurar los esquemas tradicionales, desprenderse creativamente de lo cotidiano… Es decir, ampliar su propia realidad y acceder a mundos posibles, no sólo desde la recepción sino también desde la producción. Se pueden realizar actividades de transformación de un texto de referencia: agregar una escena a una obra de teatro o un capítulo a una novela, un suceso o un personaje; cambiar el marco espacial o temporal a una situación, inventar una historia nueva para personajes conocidos, modificar un final, pasar la historia de un género a otro, etc. Este tipo de actividades facilita y estimula la tarea (no se parte de la página en blanco sino que se cuenta con determinados elementos) a la vez que obliga a importantes exigencias que son muy enriquecedoras porque se debe mantener una coherencia en cuanto al género, al estilo y/o al tema original.

Escribir reseñas de recomendaciones literarias	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Leer otras reseñas como textos modélicos. • Seleccionar el tema a tratar. • Planificar el escrito tomando en cuenta las características del género (la reseña), el propósito, los destinatarios. • Seleccionar la información que deberá incluirse. • Seleccionar un léxico amplio, preciso y adecuado. • Redactar al menos un borrador del texto previamente planificado. • Reescribir los textos de manera individual y grupal. • Usar signos de puntuación de acuerdo con los propósitos del que escribe. • Usar los organizadores macroestructurales. Usar diversos tipos de contectores. • Revisar la cohesión léxica y gramatical. • Emplear estrategias de sustitución y reformulación. • Revisar la ortografía de manera cada vez más autónoma.	Producir reseñas literarias es tender un puente entre la literatura o los discursos ficcionales y el discurso periodístico, no sólo porque se trata de informar sobre una obra de ficción, sino también porque la reseña misma puede incluir una búsqueda estética, tal como suele ocurrir cuando el crítico es también un escritor. Al escribir reseñas, los alumnos/as tendrán que decidir cuáles son los aspectos que es conveniente poner de relieve para convencer al lector, cuáles deben ser incluidos para lograr que el lector entienda de qué se trata y cuáles deber ser silenciados para intrigarlo e incitarlo a leer el texto recomendado; tendrán que descubrir cuáles son las restricciones del género para lograr que su texto sea efectivamente una reseña literaria; deberán enfrentar también desafíos que no son específicos de este género sino que aparecen en cualquier situación de escritura. Las reseñas literarias que se producen en la escuela pueden referirse a obras pertenecientes a cualquiera de los géneros sobre los cuales es habitual encontrar reseñas en los diarios: teatro, cuento, novela, poesía. La producción de estas reseñas puede divulgarse más allá del aula, en función de las posibilidades y los proyectos de cada escuela.

Eje: Prácticas del lenguaje en los ámbitos de estudio	
Buscar información	
Buscar información a partir de criterios establecidos por el docente	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
Uso de documentos escritos: • Buscar, seleccionar y clasificar los materiales de lectura. • Seleccionar estrategias de lectura adecuadas para los propósitos específicos y los géneros de los textos. • Identificar los materiales pertinentes a un propósito de búsqueda. • Distinguir los ámbitos de circulación de la información: características, niveles de especialización, público. • Reconocer las características distintivas de los géneros discursivos propios del ámbito académico. • Discriminar con ayuda del docente entre el tema y el problema, hechos y opiniones. Uso documentos orales: exposiciones, conferencias, documentales, grabaciones de programas de radio: • Identificar los géneros discursivos orales que pueden servir a la construcción del conocimiento. • Registrar de los datos de la fuente. • Tomar notas de manera individual o grupal de los aspectos vinculados con el tema de interés. • Tomar notas de observaciones y conclusiones propias. • Establecer relaciones cada vez más específicas entre datos de distintas fuentes. • Reconocer y valorar las variedades lingüísticas presentes en los medios orales.	Dado que la búsqueda de información requiere de un proceso de enseñanza, es necesario graduar tanto el tipo y cantidad de información con la que operarán los alumnos como el nivel de autonomía con que llevarán a cabo estas operaciones. Se espera que en 1° año (7° ESB) los criterios para la búsqueda de información sean establecidos por el docente y que acompañe al alumno durante este proceso. Aunque esto no excluya la posibilidad de establecer acuerdos con los alumnos, es fundamental que sea el docente quien guíe y oriente la búsqueda, teniendo en cuenta que: • Los temas a tratar no sean absolutamente nuevos para los alumnos, y que se establezcan todas las relaciones posibles con lo ya conocido por ellos. • Se presenten claramente los propósitos con que se lee y busca información. • Se especifique cuáles son los aspectos a buscar en los textos, dónde detenerse, en qué cuestiones reparar, etc. • Se brinde a los alumnos datos específicos como direcciones de bibliotecas y librerías, nombres de libros, programas de radio, páginas de internet donde se puede encontrar la información. • Se les facilite material que sirva como modelo del tipo de información que se está esperando que el alumno encuentre (artículos, suplementos de diarios, revistas, corpus de textos documentales, etc.). • Los alumnos dispongan de guías de lectura escritas, y otros recursos que permitan orientar la búsqueda cuando el alumno no está en compañía del docente. • Se pongan en juego situaciones áulicas donde se discuta y explique cuándo un material es pertinente a una indicación de búsqueda y cuándo no. • Se pongan en juego situaciones donde los alumnos puedan tratar con información de distintas fuentes y soportes.

Leer textos de estudio con acompañamiento del docente y de los pares	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Usar la información paratextual como fuente de información sobre el texto. • Seleccionar palabras y frases claves para entrar al contenido del texto. • Ajustar las estrategias lectoras al tipo de texto. • Identificar las marcas que permiten encontrar la información relevante en cada género. • Leer y releer del texto completo. • Releer algunos tramos del texto con intenciones precisas: justificar una opinión, poner a prueba una relación establecida por el docente y/o compañeros, discutir un concepto, etc. • Comparar opiniones e interpretaciones. • Comparar con otros textos, autores y puntos de vista sobre el tema que se está tratando. • Comentar lo leído y recuperar en el intercambio aspectos no advertidos. • Clarificar cuestiones que presenten dificultades, con ayuda del docente y/o los compañeros y el uso de información complementaria. • Identificar relaciones explícitas e implícitas con otros textos leídos que tratan el mismo tema. • Identificar temas y subtemas, objetivos del autor, argumentos, discusiones, conclusiones, opiniones, etc.	Los paratextos de los libros de estudio aportan gran cantidad de información, que resulta fundamental a la hora de seleccionar si un material será pertinente a una indicación de búsqueda o no. Aquí, específicamente se pretende que se ponga en juego una práctica donde el docente modelice el proceso de lectura de estos textos. Para ello es fundamental leer textos completos, interactuar con textos auténticos resolviendo problemas de lectura en torno a todas las complejidades que éstos suponen. No se trata de presentarles primero "textos fáciles" (entendiendo por ello textos cortos, de escaso vocabulario técnico, de estructura muy sencilla, recortados o adaptados) y luego enfrentarlos con los "difíciles"(es decir, los textos de divulgación, los ensayos los textos extensos y de alta densidad conceptual). Por el contrario, la lectura de éstos últimos debe ser abordada durante toda la Secundaria Básica, tal como se presenta en el mundo social: sin recortes, sin adaptaciones y con toda su diversidad. Por eso la importancia del rol modelizador del docente. Este rol supone escenas donde los alumnos no sólo leen con el docente, sino como el docente. Se entiende que el docente funciona como un modelo lector experto que además de poner en juego un proceso de lectura con los alumnos (donde se anticipa, lee y relee) va mostrando estrategias, haciendo preguntas durante la lectura, deteniéndose en ciertas partes y aspectos de los textos, identificando dificultades y proponiendo formas de resolverlas, etc. Los alumnos aprenden acerca de los textos cuando el docente intencionalmente promueve situaciones de lectura, que pone textos a su alcance y los estimula a construir sus propias representaciones acerca de los que están leyendo.

Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento	
Resumir textos informativos con distintos propósitos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Construir estrategias de selección de información en un texto. • Identificar los núcleos temáticos tratados en el texto. • Seleccionar la información en función del propósito. • Construir criterios para decidir qué información se conserva. • Organizar el resumen. • Usar marcas lingüísticas temporales y lógico-argumentativas para organizar el texto • Identificar en el texto fuente los segmentos clave y sus marcas en cada género (tramos de síntesis, organizadores secuenciales, postura del autor, etc.). • Emplear reformulaciones discursivas: cambio de orden de los elementos, sustitución de palabras o uso de sinónimos, eliminación, expansión. • Usar clases de palabras en función de su densidad semántica: sustantivos, adjetivos, verbos.	Resumir consiste en seleccionar y jerarquizar las ideas permitiendo elaborar una organización propia de las informaciones que se obtienen al interactuar con el texto, reelaborándolas en función de los propósitos de la lectura, del contexto del que forma parte ese texto. Es fundamental que el alumno sepa para qué está haciendo el resumen, en situaciones que permitan poner en juego los variados propósitos del resumen como práctica social. Entre las estrategias que forman parte del proceso de resumir, podemos señalar la supresión (se selecciona lo que resulta fundamental en función de un propósito), la generalización (englobamiento de información en una idea más amplia) y la construcción (selección y reorganización propia de las ideas, tratando dar cuenta del texto original). La práctica escolar del resumen debería tanto respetar la diversidad de soluciones como desarrollarse en relación con una variedad de textos.

Organizar la información proveniente de textos expositivos en cuadros	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Seleccionar los tipos de organizadores –redes, cuadros, otros– en función del tipo textual y del género del texto base. • Ubicación de los ejes temáticos del texto base. • Parafrasear y comentar los conceptos desarrollados. • Identificar conceptos considerados claves por el autor del texto base. • Disponer gráficamente los temas centrales del texto base en un eje de relevancia visual. • Disponer gráficamente las relaciones entre los conceptos para que éstas queden claras. • Disponer gráficamente los detalles e información de menor jerarquía en función del eje visual principal. • Usar y disponer gráficamente citas textuales de términos y frases. • Establecer relaciones de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos.	En este año se enfatizarán aquellas prácticas destinadas a que los alumnos conceptualicen, abstraigan e infieran categorías que les permitan organizar la información proveniente de textos expositivos. El docente deberá acompañar este trabajo de construcción: • ayudando a que los alumnos descubran las regularidades superestructurales, temáticas y retóricas de gran cantidad de textos expositivos a lo largo del año, • proponiendo diversas instancias y situaciones en las que tiene sentido graficar en cuadros la información de un texto expositivo (para memorizar información en función de un examen, para exponer oralmente el tema, para construir un soporte gráfico para la exposición, etc.) • guiándolos en la búsqueda de distintas formas de expresar sus lecturas gráficamente, • ayudándolos a incorporar detalles que den cuenta de una lectura cada vez más profunda • favoreciendo la revisión de los esquemas en función del cotejo con el texto base, ajustando la expresión gráfica de la interconexión entre conceptos y la jerarquía de ideas • ayudándolos a decidir qué información conviene incorporar en el cuadro y de qué modo.

Dar cuenta de los conocimientos construidos	
Exponer formalmente de manera oral conocimientos construidos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Discutir acerca de los conocimientos de los interlocutores y de las preguntas que se hacen sobre del tema. • Revisar y controlar los trabajos de investigación realizados. • Seleccionar los contenidos a desarrollar en la exposición. • Reconocer y organizar las partes de la exposición: presentación del tema, desarrollo, cierre. • Elaborar un texto escrito como soporte de la exposición. • Controlar en el texto la progresión del tema y los subtemas. • Usar el vocabulario técnico. • Incluir ejemplos, preguntas, comparaciones. • Caracterizar el tiempo y el espacio en que ocurren los hechos, presentación de las personas y acciones ordenadas cronológicamente y de las relaciones causales entre ellas en los tramos narrativos que se inserten en la exposición. • Elaborar fichas y otros recursos para utilizar durante la exposición. • Incluir gráficos y esquemas sencillos que favorezcan la claridad expositiva. • Usar de manera estratégica recursos paraverbales: entonación, tonos de voz, volumen. Gestos y postura corporal. • Utilizar recursos gramaticales para la construcción del discurso objetivo: uso de la primera persona plural, pasiva con se, impersonalización de los enunciados.	Son muchas las alternativas de comunicación oral sobre un tema estudiado (una feria de ciencias, una presentación a padres, a otros cursos, etc.), que incluyen pero que no se limitan al contexto áulico. Esto hace posible la enseñanza de estrategias para: • Enmarcar la exposición: es de fundamental importancia pensar con los alumnos en la situación de comunicación en la que se producirá la exposición, básicamente cuáles serán sus propósitos, quiénes serán los destinatarios, de cuánto tiempo se dispondrá y en qué espacio se llevará a cabo. • La definición del tema: No siempre existe la posibilidad de elegir el tema, porque a veces hay que dar cuenta de un contenido que está determinado por el docente. Pero en muchas ocasiones se puede elegir un asunto de interés, dentro de una gama de posibilidades que el mismo docente brinda. Dado que todas las discusiones en torno a la búsqueda, selección y organización de la información se llevan a cabo a lo largo de un proceso que supone instancias previas a la exposición misma, en este momento el tema se focaliza y se recorta en función del contexto de la exposición. • La planificación: Es fundamental trabajar con los alumnos en la elaboración de esquemas organizadores para el desarrollo del tema. Se deberá también enseñar al alumno a planificar su exposición en función de sus partes y funciones: la introducción (donde se presenta el tema, lo justifica, anticipa las partes de la exposición, se intenta despertar el interés de los receptores, motivándolos a escuchar), el desarrollo (atendiendo a las relaciones lógicas que establecen entre ideas y el tipo de conectores que éstas conllevan; la introducción de definiciones, ejemplos, reformulaciones, ampliaciones y síntesis), el cierre (donde el expositor sintetiza las ideas más relevantes, utilizando fórmulas adecuadas para cerrar la exposición). En cuanto a la exposición propiamente dicha, es fundamental el trabajo constante con los diferentes aspectos (normativos, sintácticos, léxicos, estructurales, etc.) que supone el uso de la palabra oral formal.

Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Identificar y recortar el tema a tratar. • Planificar el escrito tomando en cuenta las características de la exposición y los aspectos solicitados en la consigna. • Seleccionar la información que deberá incluirse. • Seleccionar el léxico de manera precisa y adecuada. • Redactar borradores del texto previamente planificado. • Reescribir el texto revisando distintos aspectos: uso de signos de puntuación, de los organizadores macroestructurales, la cohesión léxica y gramatical, la utilización de estrategias de sustitución y reformulación y la aplicación de la normativa ortográfica. • Diagramar y organizar visualmente el escrito.	Enseñar a exponer respondiendo a una consigna supone a la vez el trabajo con conocimientos acerca del tipo de texto y el trabajo con los contenidos que ese texto abordará. El docente debe enseñar al alumno a estructurar la información al escribir, qué información seleccionar a partir de lo que solicita la consigna, cómo disponerla en el texto, qué aspectos enfatizar, entre otras cosas. De acuerdo con el objetivo didáctico que se plantea el docente, la consigna ha de funcionar como guía explícita para el alumno, quien deberá hacer las adecuaciones discursivas y temáticas para responder de manera cada vez más ajustada a la misma.

Eje: Prácticas del lenguaje del ámbito de la formación ciudadana	
Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación	
Participar en situaciones de intercambio oral sobre temas de interés general del mundo de la cultura: comentar noticias y crónicas acerca de asuntos polémicos.	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Buscar, seleccionar y clasificar los materiales de lectura adecuados. • Seleccionar estrategias de lectura ajustadas a los propósitos específicos y a los textos seleccionados. • Discriminar los géneros discursivos empleados y las diferentes tramas. • Reconocer y valorar las variedades lingüísticas presentes en los medios orales. • Formular preguntas y enunciar respuestas pertinentes, formular y solicitar opiniones y explicaciones, escuchar el discurso del otro, respetar los turnos de la palabra. • Utilizar las estrategias adecuadas para fundamentar las propias ideas: explicaciones, ejemplos, comparaciones, afirmaciones generales, citas de autoridad, estrategias de refutación, fórmulas introductorias para manifestar una opinión. • Reconocer y utilizar adecuadamente las marcas de la oralidad: estrategias paratextuales, los gestos, el tono y volumen de la voz, la modulación, los ritmos, las pausas, etc. • Adecuarse al encuadre comunicativo: el registro formal y el vocabulario pertinente. • Reflexionar para la adecuada utilización, acerca de los aspectos gramaticales: Las personas (el yo personal, el nosotros estratégico, las formas impersonales), los conectores copulativos, disyuntivos, adversativos, temporales, causales, ordenadores, las diferentes modalidades de enunciación, sus tiempos y modos verbales, sus signos de puntuación. Sistematizar los conocimientos para futuros usos.	En la ESB los alumnos deben poder acceder a discursos orales formales. Para eso es necesario salir del espontaneísmo y organizar didácticamente el ejercicio de estas prácticas. Gradualmente los chicos deben conocer los distintos formatos, sus propósitos y encuadres. Solamente se podrán apropiar de las estrategias discursivas si tienen la posibilidad de practicar recurrentemente, recibir orientaciones del docente, reflexionar sobre los componentes del discurso, sistematizar contenidos y luego volver a las prácticas. Para poder organizar sus ideas, fundamentar sus opiniones y utilizar un vocabulario cada vez más amplio que enriquezca las discusiones o los comentarios y amplíe el universo cultural, será necesario siempre recurrir a modelos o fuentes de referencia, básicamente a partir de la lectura de materiales diversos. También habrá instancias de escritura: toma de notas, preparación de soportes gráficos, ayuda-memoria, etc. Estas prácticas pueden ser permanentes o formar parte de un proyecto.

Leer críticamente las noticias y crónicas periodísticas. Comparar entre noticias dadas en la prensa gráfica impresa, los diarios digitales, los noticieros televisivos y los radiales. Ejercitar prácticas de escritura.	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Comparar el tratamiento de los distintos medios en relación con un mismo hecho. • Distinguir entre hechos y opiniones; tema y problema. • Reconocer los distintos géneros discursivos: noticia y crónica periodística. • Identificar los componentes de una noticia. • Reconocer la estructura de una crónica periodística. Hecho y relato: sus relaciones (de correspondencia y paralelismo o de anacronías retrospectivas y prospectivas). Los segmentos y las escenas. • Distinguir las distintas tramas. La trama expositiva - explicativa y narrativa. Introducción a la trama argumentativa. • Identificar las relaciones temporales y causales en la narración. • Reconocer las funciones informativa y apelativa. • Comparar los distintos soportes. Analizar los paratextos. • Relacionar el discurso lingüístico con otros lenguajes: música, imagen. • Reflexionar acerca de los deícticos y sus efectos semánticos: pronombres personales, demostrativos temporales y espaciales. Las distintas modalidades de enunciación: oraciones declarativas, interrogativas, imperativas. El uso de los tiempos verbales. Los conectores lógicos y temporales. Las secuencias narrativas • Escribir noticias y crónicas acerca de temas de interés empleando las estrategias discursivas adecuadas a los propósitos y destinatarios.	Para que los alumnos vayan adquiriendo gradualmente una mirada crítica, es importante generar los espacios en los que puedan acceder a distintos soportes, comparar, discutir, confrontar… En principio hay que garantizar el acceso a gran variedad y multiplicidad de medios gráficos, es decir, hay que buscar el modo de que circule material en el aula para que ellos puedan manipular, explorar e intercambiar… En el análisis que realicen, habría que brindar las posibilidades de que empiecen a descubrir marcas de opinión en las noticias. Entre otras cuestiones, es necesario que vean cómo se inserta la noticia en el contexto (de la historicidad de los hechos referidos – aspecto diacrónico- y de las otras noticias- aspecto sincrónico-), qué importancia se le da a ese suceso, que comparen primeras planas de diarios, "títulos" o síntesis informativas en otros medios, que vean cómo intervienen otros lenguajes (complementando, reforzando, distrayendo, etc.). Debiera haber prácticas de escritura, de modo tal que se posicionen en el lugar del que refiere lo sucedido, no sólo para apropiarse mejor de las estrategias discursivas específicas, sino también para que cuando lean puedan entender mejor el texto desde una mirada de quien escribe. Como marco comunicativo se pueden seleccionar noticias para el diario mural de la escuela, o la revista escolar, en casos de que la hubiera; o pueden seguir las noticias en torno a un hecho vinculado a algún tema de estudio de otro espacio curricular, o de interés en relación con una problemática en la que se sienten involucrados. (Si no se busca el modo de que la actividad resulte verdaderamente significativa, el aprendizaje difícilmente se producirá) .

Analizar publicidades comerciales y propagandas. Las campañas educativas, de prevención en salud, de formación ciudadana. Producir textos.	
Aspectos involucrados	**Orientaciones didácticas**
• Reconocer y diferenciar los géneros discursivos: Publicidades comerciales. Propagandas. Las campañas. Sus distintos elementos constitutivos. • Distinguir la informativa de la apelativa. Caracterizar. • Caracterizar las tramas expositiva-explicativa y argumentativa. • Analizar los distintos paratextos según los soportes. Las imágenes, la música, las voces, las cuestiones de diseño gráfico, etc. Los distintos modos de llegada a los sectores sociales. La recurrencia como estrategia. • Descubrir e interpretar los implícitos. • Relacionar los aspectos gramaticales con el tipo de texto. El vocativo. El modo imperativo con fuerza de invocación. El presente con valor de certeza. El condicional como expresión de deseo. Tipos de enunciados según la actitud del hablante. La construcción de las oraciones y sus connotaciones semánticas. • Analizar e interpretar el aspecto léxico: la fuerza de determinados campos semánticos. • Distinguir los registros adecuados según los destinatarios. • Producir textos según los intereses y necesidades, ya sea una campaña educativa o una publicidad respecto de un tema significativo.	Tanto el campo publicitario como el propagandístico ocupan en la actualidad un lugar muy importante dentro de las comunicaciones sociales. Los adolescentes constituyen un grupo etáreo muy buscado desde estos mensajes por diferentes razones, tanto ideológicas como económicas, y sabemos que muchas veces se pretende manipularlos. En algunas oportunidades aparecen campañas, supuestamente de educación (por ejemplo, de prevención en salud), que encubren una publicidad comercial (a veces basta con ver quienes son los que las anuncian o "auspician"). En otras, son campañas genuinas cuyos mensajes es importante comprender porque hacen a la formación ciudadana. Todo esto hay que trabajarlo en clase con estrategias didácticas puntuales. Si se trata de publicidades, los chicos deben poder conocer categorías de análisis como para distinguir lo que es información del producto publicitado (aspectos descriptivos e informativos) de lo que son estrategias que apelan a la subjetividad, en algunos casos, de un modo engañoso –y discriminatorio– (por ejemplo cuando se vincula "usar" una marca comercial, es decir, el "tener", con "ser" de determinada manera). A partir de instalar la reflexión acerca de las estrategias discursivas, lingüísticas y paralingüísticas, ellos podrán realizar una lectura crítica de los textos. También en esta práctica es importante alternar actividades de las distintas macrohabilidades, básicamente de lectura y de escritura. Pueden formar parte de un proyecto, por ejemplo que diseñen una publicidad de la escuela para hacerla circular en el barrio, con el propósito de aumentar la matrícula, o que organicen una campaña educativa respecto de algún tema que les interese difundir.

Interactuar críticamente con las instituciones	
Producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar y con otras instituciones. Las solicitudes.	
Aspectos involucrados	**Orientaciones didácticas**
• Reconocer las especificidades de este género discursivo: la carta formal. La solicitud. • Leer textos modélicos. • Comprender las relaciones entre el emisor y el receptor y cómo el tipo de vínculos condiciona el discurso. • Seleccionar las estrategias adecuadas según los propósitos buscados. • Reconocer la especificidad de los registros formales: el vocabulario pertinente, las fórmulas de cortesía, las convenciones estandarizadas. • Reflexionar acerca de los siguientes aspectos gramaticales para aplicarlos correctamente: las personas gramaticales y sus efectos de sentido, los conectores copulativos, disyuntivos, adversativos, temporales, causales, ordenadores. • Las distintas modalidades de enunciación según la actitud del hablante. • Sus tiempos y modos verbales, sus signos de puntuación. • Los vocabularios específicos (estandarizados, convencionales, formales) en relación con los efectos que se quiere producir en el/los destinatario/s.	Para que los alumnos/as puedan apropiarse de estas prácticas de escritura que los vincularán con las instituciones, es necesario que recurran a textos modélicos, es decir que ejerciten la lectura de este género discursivo. En el ejercicio de esa práctica sostenida de lectura, podrán analizar las regularidades y caracterizar tanto la estructura textual como las estrategias discursivas. Luego, cuando escriban sus propios textos, tendrán que hacer un verdadero proceso. El docente debe propiciar la escritura de borradores con distintas instancias de revisión según diferentes criterios de corrección. Las intervenciones didácticas serán orientadoras de esos criterios (atendiendo a diferentes aspectos pragmáticos, gramaticales, ortográficos, etc.). Es de fundamental importancia que estas cartas tengan una verdadera circulación social, que respondan a una necesidad genuina. También los textos que se lean deben ser auténticos.

Leer críticamente textos instructivos: recomendaciones y sugerencias, instrucciones de hábitos y conductas, los reglamentos escolares: el régimen de asistencia, el régimen de evaluación, calificación y promoción, los acuerdos de convivencia o reglamentos internos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
• Reconocer los géneros discursivos: los reglamentos escolares. los acuerdos institucionales de convivencia o reglamentos internos. • Analizar y caracterizar la trama instruccional. • Analizar las distintas relaciones de ideas: causales, consecutivas, temporales, concesivas. • Distinguir las conductas sucesivas, simultáneas o alternativas. • Reflexionar acerca de la incidencia de los elementos gramaticales en función del discurso. • Los tiempos y modos verbales en las sugerencias y recomendaciones: el uso del condicional. Las frases verbales de lo deseable y lo posible. Los tiempos y modos verbales en las prescripciones: el uso del imperativo, del infinitivo, del presente Indicativo. • Las estructuras sintácticas. La impersonalización de enunciados. • Reconocer las características del soporte textual, diagramación, índices, etc., las funciones de los elementos paratextuales y su vinculación con el contenido. • Comparar interpretaciones de lo leído, comentar con los compañeros/as, clarificar con ayuda del docente los aspectos que presentan dificultades.	Es necesario conocer las normas que regulan nuestro accionar y nuestra convivencia. Es muy significativo para los estudiantes el hecho de que puedan leer e interpretar las reglamentaciones escolares en sus diversos aspectos: asistencia, evaluación y promoción, disciplina. Las instituciones tienen sus propios acuerdos de convivencia; leerlos críticamente, conocer sus fundamentos, averiguar cómo fue su proceso de construcción, discutir la propuesta, confrontar posiciones, tener la posibilidad de proponer ajustes … todo eso hace a la vida democrática y a la formación de comportamientos sociales en relación con las leyes. Para entender estos textos, hay que conocer sus estrategias discursivas, comprender su vocabulario, distinguir lo que es sugerencia de lo que es prescripción, lo que es excluyente de lo que es alternativo, cómo se estructuran las ideas, etc. Apropiarse de estos discursos implica entender sus lógicas que son diferentes de las de otros géneros.

Anexo de textos literarios

Novelas de aventuras, fantásticas, de terror y ciencia ficción

La isla del tesoro,
El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde, de Roberto Luis Stevenson
Robinson Crusoe, Daniel Defoe;
Escuela de robinsones,
Viaje al centro de la tierra,
De la Tierra a la Luna, de Julio Verne
Sandokan, Emilio Salgari
Alicia en el País de las Maravillas, de Lewis Carroll
Las aventuras de Tom Sawyer
Tom Sawyer detective
El forastero misterioso
Tom Sawyer en el extranjero, Mark Twain
El libro de la selva, de Rudyard Kipling
Colmillo blanco, de Jack London
La invención de Morel, de Adolfo Bioy Casares
El fantasma de Canterville,
El crimen de Lord Arthur Saville, de Oscar Wilde
El jinete sin cabeza, de Washington Irving
Las aventuras de Gulliver, de Jonathan Swift
Drácula, de Bram Stoker
De la Ceniza Volverás,
Crónicas marcianas, de Ray Bradbury.
La Máquina del Tiempo, de Herbert Wells.
Relato de un náufrago, de Gabriel García Márquez.

Libros y cuentos vinculados con películas

Otra vuelta de tuerca, de Henry James;
La guerra de los mundos, de Herbert G. Wells;
Drácula, de Bram Stocke
¿Sueñan androides con ovejas eléctricas? ,
Podemos soñarlo todo por usted, de Philip Dick
¿Qué es el hombre?, de Isaac Asimov
El hobbit, de John Ronald Reuel Tolkien
2001, Una odisea espacial, de Arthur Clarke
Frankenstein. El nuevo Prometeo. Mary Shelley

Cuentos de diversos temas y autores

Historias extraordinarias, de Edgar A. Poe
Cuentos de amor, locura y muerte
Cuentos de la selva , de Horacio Quiroga
Crónicas marcianas, de Ray Bradbury
Historias de cronopios y de famas
Bestiario, de Julio Cortázar
El informe de Brodie, de Jorge L. Borges
Falsificaciones, de Marco Denevi
Filo, contrafilo y punta, de Arturo Jauretche

Doce cuentos peregrinos, de Gabriel García Márquez
Seis problemas para don Isidro Parodi , de Bustos Domecq (Borges y Bioy Casares)
El candor del Padre Brown, de Gilbert K. Chesterthon
Cuentos, Fábulas y lo demás es Silencio, de Augusto Monterroso
El sabueso de los Baskerville, de Arthur Conan Doyle
Cuentos con Humor, de Mark Twain
Otros autores: Guy de Maupassant, Anton Chéjov, Chistian Andersen, Abelardo Castillo, Silvina Ocampo, Manuel Mujica Láinez, Jack London.

Poemas

Autores: José Martí, Pablo Neruda, Octavio Paz, Nicolás Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Jacques Prévert, Walt Whitman, Víctor Hugo, Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno, Alberto Girri, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Juan Gelman, Raúl González Tuñón, entre muchos otros.

Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos

La Ilíada, La odisea, Homero
La Eneida, Virgilio
Las troyanas, Eurípides
La Metamorfosis, Ovidio
Los trabajos y los días, Hesiodo
Gilgamesh (Mesopotamia, Babilonia)
El libro de la muerte (Egipto)
Rig Veda, (hindu)
Popol Vuh (libro Quiché, Guatemala)
La canción de Rolando (Francia)
El cantar de los cantares (Bíblico, judío)
Las Lusiadas, Camôens (portugués)
Recopilación de mitos griegos
Fábulas de Esopo, Fedro, La Fontaine, Félix Samaniego, Iriarte.
Leyendas autóctonas regionales.
Historietas literarias
El eternauta, de Héctor Germán Oesterheld y Fransisco Solano López
Adaptaciones de Alberto Breccia de los clásicos
Obras de teatro
Edipo rey, Edipo en Colono, Antígona, Sófocles
La dama del alba, La tercera palabra, de Alejandro Casona
Romeo y Julieta
El mercader de Venecia
Sueño de una noche de verano, de William Shakespeare
El médico a palos,
El enfermo imaginario
Tartufo , de Molière
Cirano de Bergerac, de Edmond Rostand
Seis personajes en busca de un autor, de Luigi Pirandello
Los árboles mueren de pie, de Alejandro Casona
M´hijo el dotor , de Florencio Sánchez
El puente, de Carlos Gorostiza
La zapatera prodigiosa
Doña Rosita la soltera, de Federico García Lorca
Trescientos millones, de Roberto Arlt

Bibliografía

Alcalde Cuevas Luis, *"Operaciones implicadas en el proceso de escritura*" (En Revista *Textos* Nº 5, Graó, Barcelona, julio de 1995)

--------------------- "*Competencia retórica y eficacia discursiva*" (En Revista *Textos* Nº 10, Graó, Barcelona, octubre de 1996).

Alonso, J., "La evaluación de la comprensión lectora", en *La lengua escrita en el aula, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* Nº 5. Barcelona, Graó, 1995, pp. 63-69.

Barrientos C., "Claves para una didáctica de la poesía", en La poesía en el aula, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Nº 21. Barcelona, Graó, 1999, pp. 17-34.

Bronckart, J.P y Scheuwly, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *Las otras literaturas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* Nº 9. Barcelona, Graó, 1996, pp. 61-78.

Cañado, M.L, Gómez; Villalba, E y Pérez González, "La evaluación de la composición escrita", en *Las otras literaturas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 9. Barcelona, Graó, 1996, pp. 107-114.

Eco Umberto, *Lector in fábula.* Barcelona, Lumen, 1981.

Gómez Picapeo, J, "La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza", en *Hablar en clase. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 3, Barcelona, Graó, 1995, pp. 109-118.

Gómez Vilasó, J y Quirós, J, "Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de lengua y Literatura", en *Imagen, lengua y comunicación. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 7. Barcelona, Graó, 1996, pp. 85-98.

Jitrik, Noé, *La lectura como actividad.* México, Premia, 1982.

Latorre Morant, pilar y otros, "Una propuesta de revisión y corrección de textos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 5. Ed. Barcelona, Graó, 1995.

Lomas, C, "La programación en el aula de lengua y literatura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 11. Barcelona, Graó, 1997, pp. 5-6.

Ribas Seix, T, "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", en *La programación en el aula de lengua y literatura. En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 11. Barcelona, Graó, 1997, pp. 53-66.

Rodríguez, C, Martínez, A, Zayas, F, "La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos", en *La lengua escrita en el aula. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 5. Barcelona, Graó, 1995, pp. 37-46.

Zayas Hernando, Felipe, "La reflexión gramatical en la enseñanza de la Lengua", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 1. Barcelona, Graó, 1994.

Recursos digitales

Literatura

Libros digitales	http://www.lanzadera.com/libros
Literatura argentina	http://www.literatura.org
Bibliomania	http://www.bibliomania.com
Portal del Libro	http://www.portaldellibro.com

Literatura infantil y juvenil

Literatura Infantil y Juvenil	http://www.cervantesvirtual.com/portal/platero
Portal Infantil y Juvenil	http://www.poesiadellibro.com
Bibliografía sobre literatura infantil y juvenil	http://www.geocites.com/Athens/Forum/2867/60.htm

Promoción de la lectura

Apoyo al docente	http://www.launion.edu.pe/recursos/docencia/lectura.htm
Literatura y animación lectora	http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes
Bibliografía sobre lectura	http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/34.htm
Literatura y animación lectora	http://www.almez.cnice.mec.es

Biografias y datos de escritores

Gabriel García Márquez	http://www.buscabiografias.com
Jorge Luis Borges	http://www.literatura.org
Miguel de Cervantes Saavedra	http://www.cervantes.uah.es
Pablo Neruda	http://www.uchile.cl/neruda
Julio Cortázar	http://www.juliocortazar.com.ar
Edgar Allan Poe	http://www.nenos.com/miedo/poe.htm

Textos literarios

Alicia en el país de las maravillas	http://www.expreso.co.cr/alicia/a1
Cuentos infantiles japoneses	http://www.imaginaria.com.ar/01/1/japon.htm
Cuentos de dragones	http://www.encomix.es http://www.adigital.pntic.mec.es loscuentos.net/cuentos/local/MaGa/9123
Fábulas de Esopo	http://www.edyd.com/Fabulas/Esopo/Eindice.htm
Ficticia, ciudad de cuentos e historias	http://www.ficiticia.com

Revistas digitales

Imaginaria	http://www.imaginaria.com.ar
Glosas didácticas. Enseñanza/ Didáctica	http://www.sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas
Babar, revista de literatura infantil y juvenil	http://www.revistababar.com
Doce de Letra. Portal de literatura infantil y juvenil	http://www.docedeletra.com.br
Revista Latinoamérica de la Literatura Infantil y Juvenil	http://www.realij.com

Diccionarios

Real Academia Española	http://www.rae.es
Diccionario de sinónimos y antónimos	http://www.tradu.scig.uniovi.es
Diccionario de mitos y leyendas	http://www.cuco.com.ar

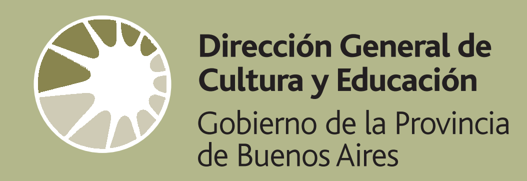
Bibliotecas virtuales

Biblioteca del Congreso	http://www.bcnbib.gov.ar
Biblioteca Nacional	http://www.bibnal.edu.ar

Ferias del libro

Feria del libro	http://www.guia-editores.org
Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil	http://www.el-libro.com.ar

ES2


Dirección General de
Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires